

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA BARROS

CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/IMPERATRIZ:
nuances da formação do gestor educacional

São Luís
2007

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA BARROS

CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/IMPERATRIZ:
nuances da formação do gestor educacional

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina R. dos Santos

São Luís
2007

CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/IMPERATRIZ:
nuances da formação do gestor educacional

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA BARROS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr^ª Zulene Muniz Barbosa
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^ª Dr^ª Ilma Vieira Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Deus, a maior razão das conquistas humanas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, pela fé e ajuda constante, concedendo-me permissão e força para chegar à conclusão deste trabalho.

A meus pais, Temotéo Bezerra da Silva e Otília Lopes da Silva, que, mesmo em outra dimensão, continuam me dando forças para perseverar na realização dos meus sonhos e trilhar o caminho da vida com esperança, sem desanimar nunca.

À professora Dra Sandra Regina Rodrigues dos Santos, meu carinho e minha gratidão, por seu empenho na orientação.

Aos meus familiares, pela dedicação e o carinho, bem como pela confiança a mim atribuída diante dos obstáculos da vida.

Aos meus irmãos e irmãs, pela força e o incentivo nos momentos de insegurança e incertezas.

Ao meu irmão Cícero Bezerra, que, na sua inocência, sempre compreendeu meu trabalho e estudos nas madrugadas.

A Minha irmã Raimunda Bezerra (Ray), pela dedicação e o cuidado comigo ao longo deste estudo.

A Maria Zélia Bezerra Vale, minha irmã e amiga, pelo o incentivo e a força, acreditando na realização deste trabalho.

Às sobrinhas, Karla Samantha e Jéssica Caroline, pela força transmitida ao vibrar com minhas conquistas.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA, que contribuíram com minha formação durante o Curso, todo o meu carinho e gratidão.

Ao Prof. Dr. Fernando Ramos, que sonhou e tornou possível a implantação da turma de Mestrado em Imperatriz.

Ao Prof. Dr. Antônio Jéferson de Deus Moreno, diretor do Campus II, que não mediu esforços pela instalação do Curso.

Ao ex-prefeito Jomar Fernandes, por ter um dia acreditado na parceria entre UFMA e Prefeitura Municipal de Imperatriz.

À professora Dra. Maria Tereza Bomfim, coordenadora do Mestrado em Imperatriz, pela força, o incentivo e a preocupação com a turma.

À Regina França Cutrin, bibliotecária da UFMA-Imperatriz, pela colaboração

na normalização deste trabalho.

À amiga Josuédna Maria M. Mesquita, secretária do Mestrado, uma das conquistas do Curso, o meu carinho e a minha gratidão por sua colaboração ao longo desta caminhada.

A cada um dos colegas do Curso de Mestrado, meu agradecimento especial por termos compartilhado esta jornada.

Às amigas e colegas de Mestrado: Amanda, Dijan e Ritinha, meu agradecimento especial e meu carinho pela determinação com que enfrentaram os desafios nesta grande conquista.

Aos professores da Banca Examinadora, pelas orientações.

Aos professores e alunos do Curso de Pedagogia da UFMA - Campus de Imperatriz, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa; sem a participação destes, este trabalho não se realizaria.

Aos Mestres: professor Pe Raimundo Nonato Barbosa, professora Isaura Silva e professor Francisco Almada, pela prestimosa colaboração profissional com a turma.

Aos meus alunos, uma das razões de sempre estar buscando me qualificar.

Às minhas amigas: Giselda, Edvonéria, Helena Milesi, Graça Silva, Gorete Sousa, Maria Ireniza (Izinha), o meu carinho pelo incentivo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a execução deste trabalho.

Muito obrigada!

“A educação é algo louvável, mas, é bom lembrar que de tempos em tempos, tudo que vale a pena ser aprendido, não pode ser ensinado”.

Oscar Wilde

RESUMO

Estudo sobre a formação do Gestor Educacional graduado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *Campus* de Imperatriz. Analisam-se os efeitos das mudanças nas bases teórico-metodológicas da Proposta de Reformulação Curricular de 2001, paralelamente às alterações ocorridas na estrutura do Curso. O estudo teve como objeto a implementação da Proposta Curricular e o modo como se efetivaram, na prática, as políticas educacionais e os princípios de Gestão Democrática. O referencial teórico se fundamenta nos autores que defendem as posições da Anfope e também nas Diretrizes Curriculares, visto que orientam as instituições formadoras na reformulação de sua Proposta Curricular, assim como definem a formação e o perfil do pedagogo necessário ao atendimento das exigências das demandas atuais. Metodologicamente, optou-se pela História Oral como forma de obter informações sobre os caminhos percorridos pelo Curso para articular a formação em consonância com a proposta estruturada em eixos formativos. A complexidade da Proposta Curricular representou uma série de dificuldades na composição do novo currículo e em sua aplicação, gerando insegurança para os professores e insatisfação para os alunos, por não se sentirem contemplados com a formação de gestor, considerando-se que a ênfase se voltava para a docência das séries iniciais. Constatou-se pelos depoimentos que a dimensão investigativa ainda não foi instituída no Curso, tendo em vista que a formação dos professores locais do Curso de Pedagogia não contempla essa dimensão da proposta. Diante desses fatos, é possível concluir que as alterações ocorridas no Curso em Imperatriz ainda não atendem ao propósito da renovação conceitual necessária à formação do Gestor Educacional, conforme disposto no texto da proposta e nas Diretrizes Curriculares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, proposta curricular, formação do pedagogo gestor.

ABSTRACT

Research about the graduation of the Educational Manager graduated by the Course of Pedagogy in the Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus of Imperatriz. One analyzes the effects of the changes on the theoretical-methodological bases of the Proposal of Curricular Reformation in 2001, parallel to the alterations occurred in the structure of the Course. The Research had as object the implementation of the Curricular Proposal and the way, in practice, the educational politics and the principles of Democratic Management had been accomplished. The theoretical reference is based upon the authors who defend the positions of the Anfope and also the Curricular Guidelines, since they guide the graduating institutions in the reformation of their Curricular Proposal, as well as they define the pedagogue's graduation and profile necessary to fulfill the requirements of the current demands. Methodologically, it was chosen the Oral History as a way to obtain information about the paths covered by the Course to articulate the graduation in accordance to the structuralized proposal in formative axes. The complexity of the Curricular Proposal represented a series of difficulties in the composition of the new curriculum and in its application, generating unreliability for the teachers and dissatisfaction for the students, for not feeling themselves contemplated by the manager graduation, taking into consideration that the emphasis was upon teaching initial grades. It was evidenced by the depositions that the investigative dimension was not yet instituted in the Course, in view of that the graduation of the local teachers in the Course of Pedagogy does not contemplate this dimension of the proposal. Before these facts, it is possible to conclude that the alterations occurred in the Course in Imperatriz do not yet answer the intention of the necessary conceptual renewal to the graduation of the Educational Manager, as made use in the text of the Proposal and the Curricular Guidelines.

Key words: Course of Pedagogy, Course of Pedagogy, curricular proposal, graduation of the pedagogue manager.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANFOPE | - Associação Nacional pela a Formação dos Profissionais da Educação |
| BIRD | - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| CEEP | - Comissão de Especialistas do Ensino da Pedagogia |
| CEPAL | - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CONARCFE | - Comitê Nacional Pro-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores |
| CONSED | - Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| ENADE | - Exame Nacional de Desempenho dos estudantes |
| IES | - Instituições de Ensino Superior |
| INEP | - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa |
| ISE | - Instituto Superior de ensino |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | - Ministério de Educação e Cultura |
| PENUD | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| SBPC | - Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência |
| SESU | - Secretaria de Ensino Superior |
| UFMA | - Universidade Federal do Maranhão |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|----|
| 2 | ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 22 |
| 2.1 | As reformas educacionais e a influência dos organismos internacionais na gestão da Educação Básica | 24 |
| 2.1.1 | A perspectiva da Gestão Democrática para os sistemas de ensino e para a escola pública | 27 |
| 2.1.2 | A perspectiva da Gestão Democrática e as implicações na formação do Gestor Educacional | 32 |
| 3 | O CURSO DE PEDAGOGIA: LÓCUS DE FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL | 37 |
| 3.1 | Resgate histórico | 37 |
| 3.2 | Instrumentos legais norteadores das reformulações do Curso de Pedagogia | 39 |
| 3.2.1 | O Curso de Pedagogia e as alterações propostas pela Lei Nº 5.540/68 e o Pa-recer No 252/69 | 41 |
| 3.3 | O contexto político-educacional dos anos 80 e o movimento em defesa da formação dos profissionais da educação | 44 |
| 3.3.1 | A Nova LDB – 9.394/96 – e a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia | 48 |
| 3.3.2 | O Mec, o CNE e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia | 51 |
| 3.4 | Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a docência como base comum | 51 |
| 3.4.1 | O pedagogo educador e “não especialista” | 54 |
| 4 | O CURSO DE PEDAGOGIA: DO ESPECIALISTA ADMINISTRADOR ESCOLAR AO GESTOR EDUCACIONAL | 60 |
| 4.1 | Situando o contexto da pesquisa | 60 |
| 4.1.1 | O Curso de Pedagogia do Campus de Imperatriz com habilitação em Administração Escolar e as dificuldades na sua implementação | 62 |
| 4.2 | O Curso de Pedagogia na nova Proposta Curricular: mudanças entre a formação do especialista administrador e a formação do gestor | 66 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.3 | O Curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz e a Proposta de Reformulação Curricular de 2001: uma nova concepção para a formação do Gestor Educacional | 74 |
| 4.3.1 | A Proposta de Reformulação Curricular de 2001 do Curso de Pedagogia da UFMA | 76 |
| 4.4 | A formação do Gestor Educacional do Curso de Pedagogia da UFMA, Campus de Imperatriz, na voz de seus atores | 80 |
| 4.4.1 | Reflexões sobre o Curso de Pedagogia nos depoimentos dos sujeitos entrevistados | 92 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| | REFERÊNCIAS | 100 |
| | APÊNDICES | 105 |
| | ANEXOS | 109 |

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia, lócus da formação do pedagogo especialista, atualmente Gestor Educacional, tem sua história marcada por indefinições, fato que traz em si conseqüências tanto para a formação do pedagogo quanto para o desempenho de sua função no mercado de trabalho.

No entanto, na sociedade contemporânea, a cada dia surgem novas demandas sócio-político-econômico-culturais que exigem do pedagogo gestor um novo perfil de profissional na organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola. Portanto, faz-se necessária uma formação que envolva vários saberes: em nível científico, tendo a pesquisa como eixo norteador; em nível teórico-prático, alicerçados em bases teórico-metodológicas que permitam ao profissional, ao ingressar no mercado de trabalho, resolver situações complexas, gerenciar ambigüidades, incertezas, conflitos e impasses da própria formação. Uma formação nesta dimensão deverá se desenvolver, conforme Pimenta (2002, p. 210), “na perspectiva da ação-reflexão, numa relação dialógica com os vários campos do co-nhecimento”.

Em se tratando da formação do Gestor Educacional, deve-se considerar o contexto em que se desestrutura e reestrutura a formação do pedagogo no Brasil. O Curso de Pedagogia tem sua configuração atrelada às políticas educacionais de orientação neoliberal, cujas propostas atingem sua identidade e a de seus profissionais.

O movimento em torno da elaboração das Diretrizes Curriculares está relacionado com a reconfiguração da educação superior brasileira, que se encontra permeada de reformas efetivadas por meio de decretos, pareceres e resoluções, empregados como ferramentas de adequação dos sistemas de ensino às políticas educacionais.

Em se tratando da reconfiguração do ensino superior, destaca-se o envolvimento do Estado que, por meio de instrumentos legais, procura regulamentar a intervenção no ensino superior, classificando as instituições de ensino. É o caso do Decreto No 2.306/1997, que estabelece uma tipologia classificatória do Ensino Superior brasileiro, assim distribuídas:

[...] instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lu-

crativos e IES privada com fins lucrativos. Quanto à organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino, e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior, que, certamente, demandará cada vez mais em reivindicações diferenciadas para cada setor. Destaque-se aí a formação dos pedagogos. Estabeleceu-se como locus privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independente do setor ao qual se vincula (público, privado ou comunitário), deverá ser o menos oneroso (SHEIB e AGUIAR, 1999, p. 222).

Essa tipologia tem sido objeto de questionamentos pela forma como vem se efetivando a formação do pedagogo e pela ausência de uma base comum que garantisse uma prática pedagógica nacional única a todos os educadores, qualquer que seja sua área de atuação.

A base comum da formação dos educadores é uma das questões centrais, discutidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, que vem tentando, ao longo do tempo, instituir a docência como base comum da formação do educador. Esse item de luta da Anfope foi respeitado pela Comissão de Especialistas que elaborou as Diretrizes Curriculares.

Apesar das Diretrizes Curriculares definirem a docência como base comum da formação do profissional graduado em Pedagogia, ainda persiste a discussão em torno desta definição, por autores como Pimenta (1999, 2000 e 2006), Libâneo (1999, 2003 e 2006), que não concebem a formação do pedagogo agregada à formação dos professores, sem uma formação específica para o profissional da educação.

Numa outra visão, Silva (2006, p. 137) comenta que a proposta de Diretrizes Curriculares, ao definir a docência como base comum, distingue duas modalidades específicas de docência: “[...] formação de professores para educação Infantil e para as séries iniciais, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica docente e na gestão educacional”.

Essa discussão desperta o interesse pela temática da formação do Gestor Educacional e remonta às inquietações do período de estudante do Curso de Administração Escolar, ao perceber as lacunas existentes no Curso de Pedagogia quanto à relação entre a formação teórica e a prática. Diante dessa realidade, pretende-se, neste estudo, revelar as mudanças ocorridas na estrutura do Curso de Formação do Gestor Educacional, a fim de perceber até que ponto as alterações da terminologia proporcionaram avanços conceituais na formação desse profissional para as funções

de administração e organização pedagógica da escola, ou se a mudança é apenas uma questão semântica, afinal, como diz Uhle (1994, p. 65), “[...] uma simples mudança de linguagem não pode representar uma transformação”.

Refletindo sobre as alterações ocorridas no Curso de Pedagogia, oriundos das políticas educacionais, é possível perceber que as mudanças ocorridas em sua estrutura ainda são motivos de discussão em torno dos aspectos conceituais da formação do Gestor Educacional.

Observa-se que, apesar dessa discussão e das mudanças promovidas, ainda falta clareza para esse profissional quanto à organização do processo pedagógico, visto que a maioria dos graduados, ao ingressar no mercado de trabalho e se vê no exercício de suas funções, voltou-se para o processo burocrático, o aspecto administrativo de materiais e de pessoal, ou seja, as mesmas funções do especialista em Administrador Escolar.

Diante de questionamentos sobre a formação dos profissionais da Pedagogia, pretende-se investigar como a reformulação da Proposta Curricular de 2001 para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA contribuiu para a formação do Gestor Educacional. O objetivo é analisar as concepções que orientam as bases teórico-metodológicas da reformulação da Proposta Curricular e as alterações introduzidas na estrutura do Curso, bem como se estas propiciaram mudanças conceituais na formação desse profissional.

Pretende-se responder às indagações deste estudo a partir das seguintes questões norteadoras: A reformulação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia de Imperatriz propiciou mudanças conceituais na formação do Gestor Educacional? Como se efetivou a organização do atual currículo em função dos eixos formativos, núcleos temáticos e estudos independentes? Como o Curso do Campus de Imperatriz vem articulando a pesquisa como eixo integrador na formação do gestor? As bases teórico-metodológicas da formação do gestor atendem aos princípios da Gestão Democrática, e se atendem, como vêm se refletindo na prática? No Curso de Pedagogia de Imperatriz, o que mais se evidencia na prática: a formação do Gestor Educacional ou a formação de professores das séries iniciais? Como se posicionam professores e alunos do Curso sobre as mudanças ocorridas em sua estrutura? Essas mudanças têm modificado a postura do Gestor Educacional no cotidiano escolar?

Entende-se que a profissão do Gestor Educacional, assim como outra profissão do campo educacional, emerge em um dado contexto histórico, como necessidade apresentada pela sociedade, vista como uma prática social de caráter dinâmico, que exige do atual gestor uma leitura da profissão em sua devida relação com o real contexto em que se insere.

Porém, o debate nacional sobre a formação de educadores, principalmente os formados no Curso de Pedagogia, envolve interesses conflitantes, conforme Freitas (1999): de um lado, as políticas educacionais e os agentes oficiais das políticas públicas, atrelando a formação aos interesses das políticas dos agentes financiadores; de outro, educadores e sociedade, representados pela Anfope, que se constitui legítima representante de vários segmentos da sociedade, e que vem lutando para definir uma Proposta Curricular que atenda ao momento histórico atual, no que tange à identidade do Curso, à formação do pedagogo e às funções ocupadas por esse profissional no mercado de trabalho. Nesse encontro de forças antagônicas, vêem-se, de um lado, os órgãos oficiais, separando o ensino da Pedagogia e, de outro, a representação acadêmica, entendendo o ensino como integrado à Pedagogia. Conforme Silva (2006, p.148), trata-se da disputa pelo controle do processo de reformulação do Curso entre duas consideráveis forças:

No primeiro caso, a dos agentes oficiais do neoliberalismo no Brasil para os quais a pedagogia deve ser descartada. No segundo, a do movimento da reflexão sobre o curso, construído ao longo dos anos e que investe seus esforços para que a pedagogia possa encontrar seu caminho.

Essa disputa de forças, em função de projetos educativos com interesses antagônicos em relação à formação do pedagogo, se reflete na discussão em torno das Diretrizes Curriculares por parte de alguns autores que insistem em manter a velha dicotomia entre Licenciatura e Pedagogia. Porém, o que menos tem sido discutido é a formação inicial do gestor. Apesar da variedade de funções apresentadas nas Diretrizes, mantém-se a prevalência da formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Nesse sentido, vale questionar: O que prevalecerá na formação inicial recebida pelo futuro gestor? Sabe-se que a construção de conhecimentos, esquemas, imagens e metáforas sobre sua formação começam no início dos estudos que o habilitarão à profissão. Entende-se, portanto, que a formação inicial é base de sustentação, já que o

conjunto de valores e atitudes que o aluno adquire incidirá no exercício da futura profissão, pois, conforme Pimenta (2002, p. 179).

A identidade profissional se constrói na revisão constante dos significados sociais da profissão e na revisão das tradições, com base na reafirmação de práticas culturalmente significativas, no confronto entre teorias e práticas, e na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e na construção de novas teorias.

No entanto, as reformas do Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais vêm a cada dia reafirmando a centralidade na formação dos profissionais da educação, principalmente os que atuam na Educação Básica. Sobre esse aspecto, Freitas (1994 p. 18) faz o seguinte comentário:

[...] debatem-se diferentes propostas de formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da sociedade e da educação.

Ainda no contexto das reformas do Estado, Aguiar (1999) concorda com Freitas (1994) sobre a influência das políticas neoliberais nas reformas educacionais e ambas tecem comentários semelhantes sobre a educação constituir-se em elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência disso, a formação dos educadores ganham importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola pública e da Educação Básica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – No 9.394/96 –, institucionalizam-se as políticas e reformas educacionais, entre estas a reforma universitária aprovada pelo Mec e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais trazem consigo, através de pareceres e resoluções, medidas para o campo da formação, principalmente no que diz respeito à formação do pedagogo.

Percebe-se que as dificuldades enfrentadas ao longo da história do Curso e, conseqüentemente, da formação do pedagogo apontam para a necessidade da formação inicial do Gestor Educacional como “[...] profissional que dispõe e coordena a utilização adequada e racional de recursos e meios, organiza situações para fins determinados”, tal como escreve Paro (1998, p. 19-20) com relação à atividade administrativa.

Portanto, o Gestor Educacional é alguém que, no processo de trabalho escolar,

sabe dispor de recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo, em função do fim visado, isto é, a aprendizagem dos alunos.

Assim, entende-se a formação inicial do gestor para além das meras técnicas administrativas, o que implica um aporte teórico consistente que envolva “os fundamentos epistemológicos dos métodos científicos em ciências humanas, tipologia de pesquisa e procedimentos técnicos e operacionais” (MELO, 2004, p. 142).

Ainda de acordo com o pensamento de Melo (2004, p. 141), o currículo, para contemplar uma formação dessa dimensão, deverá ser concebido de forma ampla e crítica, devendo qualificar o profissional para compreender e atuar nas múltiplas esferas do trabalho educativo.

Uma formação nessa dimensão terá na pesquisa o eixo norteador do conhecimento adquirido, nos procedimentos técnicos e operacionais, o domínio das estratégias de intervenção e análise dos problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa pelo próprio aluno. Essa dimensão contempla as exigências do mundo contemporâneo para a formação inicial do Gestor Educacional.

Em se tratando de um estudo de resgate histórico, o percurso metodológico adotado será o da História Oral, por se configurar como um procedimento de coleta utilizado freqüentemente em pesquisas históricas da educação. Essa metodologia possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos na interpretação da realidade real.

Optou-se pela pesquisa da história oral por entender que o relato é uma maneira de se chegar ao conhecimento vivenciado num dado momento histórico em que somente documentos não poderiam revelar, por si sós, todos os sentidos circulantes num determinado meio social. Meihy (1996, p. 10) considera “[...] a história oral como uma percepção do passado, como algo que tem continuidade e cujo processo histórico não está acabado”. Em sua concepção, a história oral “[...] garante sentido social à vida de depoentes e leitores que possam entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”. Nesse sentido, também Chartier (2002, p. 84) refere-se ao relato “como uma singularização da história, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser reconstituição de um passado que existiu”.

Thompson (1992, p. 22) define história oral “[...] como prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a

finalidade da história”. Para ele, a história oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre alunos, professores, gerações, instituições educacionais e até o mundo exterior.

A pesquisa empírica terá como lócus o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, *Campus* de Imperatriz, e como sujeitos informantes: quatro professores, quatro alunos graduados no Curso de Gestão Educacional da turma da fase de transição para a nova Proposta Curricular e quatro alunos graduados no Curso de Gestão da primeira turma após a implantação da Proposta Curricular.

Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizadas a entrevista semi-estruturada e a Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, para se avaliar se as alterações sugeridas atendem às concepções sócio-históricas orientadoras das bases teórico-metodológicas da formação do Gestor Educacional, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares.

A entrevista será realizada para se desvelar, a partir dos relatos dos sujeitos nomeados na pesquisa, a história da reformulação da Proposta Curricular e a influência das concepções das Diretrizes Curriculares na formação do atual gestor e como o Curso incorporou essas concepções.

A entrevista, segundo Thompson (1992, p. 25), é um recurso importante na contribuição de uma história oral: “[...] os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar: A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos ou fotografados, que, de outro modo, não teriam sido localizados”.

Ainda de acordo com Thompson (1992, p. 32), por meio da entrevista, ocorre um rompimento entre “[...] instituição educacional e o mundo, entre o profissional e o público comum”. Nesse processo, o “[...] historiador aprende na entrevista, a ouvir, a se relacionar com pessoas de classes sociais diferentes e a se envolver em histórias que retratam momentos sociais de quem se conta” (*op. cit.*, p. 33). Para isso, esclarece que: “[...] o historiador oral precisa ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo”.

Como se trata de entrevista semi-estruturada, nomear-se-ão os sujeitos informantes da pesquisa em grupos, denominados GSI-1 (professores do Curso de Pedagogia), GSI-2 (alunos graduados no Curso de Gestão Educacional da turma de transição), GSI-3 (alunos graduados no Curso de Gestão da primeira turma após a adoção da Proposta). Essa nomeação identifica as categorias de sujeitos informantes.

Com os sujeitos do GSI-1, será analisado, a partir de seus depoimentos, se a reformulação da Proposta Curricular garantiu mudanças conceituais na formação do Gestor Educacional e como se efetivou a organização do atual currículo em função dos eixos formativos, núcleos temáticos e estudos independentes, e como o Curso vem articulando a pesquisa como eixo integrador na formação do gestor.

Com os sujeitos do GSI-2, será investigada a ênfase dada à gestão, ao ensino e à pesquisa, se o estudo das bases teórico-metodológicas atende aos princípios da Gestão Democrática e, ainda, como esses princípios vêm se refletindo na prática.

Com os sujeitos do GSI-3, a análise vai avaliar os mesmos questionamentos direcionados ao GSI-2, além do reflexo da reformulação da Proposta Curricular na formação do gestor e a postura dos sujeitos e as diferenças em seus posicionamentos em relação ao Curso.

Pela natureza livre das entrevistas, as análises dos depoimentos serão codificadas e tomadas como unidade de registro, podendo-se criar temas e subtemas que forem surgindo, conforme a fala dos informantes. Após a análise dos temas e subtemas identificados nos depoimentos, será feito o confronto desses depoimentos, para se identificar a convergência e a divergência dos informantes sobre os dados pesquisados, visto que estes fornecerão os elementos fundamentais para a elaboração e conclusão do estudo.

O estudo está organizado em três capítulos. No Capítulo I, procurou-se situar historicamente a gestão educacional no contexto das políticas neoliberais e averiguar como essas políticas vêm influenciando a gestão da Educação Básica e as reformas do Estado no reordenamento dos sistemas de ensino público. Além disso, como a LDB vem representando avanços rumo à concretização dos princípios e normas da Gestão Democrática, propõe-se verificar como esses princípios têm influenciado o debate sobre a formação do Gestor Educacional.

O referencial teórico desse capítulo fundamenta-se em: Ianni (1988), Leite (1994), Gentili (1998), Torres (1998), Gonçalves (2004), Bruno (1997), Freitas (1994), Fonseca (1997) e Oliveira (1997), entre outros. A partir desses autores, discutem-se as políticas educacionais e as reformas do Estado ante as políticas neoliberais, para situar historicamente a influência desses organismos nas reformas educacionais, centralizando seu foco de atuação na gestão da Educação Básica. O capítulo tem referência também em Freitas (1994, 1999 e 2004), Fonseca (1994), Uhle (1994), Ferreira (2004), Brzezinski

(1997) e Gadotti (1994), para a análise das políticas educacionais na perspectiva da Gestão Democrática, conforme exigências contidas na LDB e nas Diretrizes Curriculares.

No Capítulo II, procura-se resgatar historicamente a criação do Curso de Pedagogia no Brasil, sua trajetória no movimento histórico das reformulações, enfatizando-se as políticas de formação profissional a partir das legislações regulamentadoras, em especial a Proposta de Diretrizes Curriculares de 2006.

A base teórica desse capítulo está em: Freitas (1999, 2002, 2003 e 2006), Brzezinski (1997 e 2002), Aguiar (1999, 2004 e 2006), Sheib (1999, 2004), Bissolli da Silva (1999, 2003, 2006), Pimenta (1999, 2002 e 2006) e Libâneo (1999, 2003 e 2006), com enfoque na problemática da educação brasileira, formação do pedagogo e as condições sócio-históricas das políticas de formação dos profissionais da educação, no âmbito das Diretrizes Curriculares.

No Capítulo III, situa-se o contexto da pesquisa, analisando-se a Proposta de Reformulação Curricular, procurando averiguar as alterações ocorridas em sua estrutura após a reformulação de 2001, se estas se efetivaram na prática em mudanças conceituais ou somente em mudança de nomenclatura. Em seguida, apresentar-se-á a percepção dos sujeitos informantes da pesquisa, para identificar e analisar as contradições entre o discurso contido no texto da proposta e a prática exercida no desenvolvimento do Curso.

2 ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Discutir a temática Gestão Educacional numa perspectiva histórica remete a uma análise das mudanças provocadas pelas políticas públicas nessa área como decorrência do novo ordenamento legal da sociedade brasileira, instituído a partir da Constituição Federal de 1988, que traz em seu bojo uma nova configuração dessas políticas, refletindo a atuação do Estado sob a nova ótica capitalista ditada pelo neoliberalismo.

O Estado¹ brasileiro, em face da nova configuração econômica da sociedade capitalista marcada pela globalização e pelas orientações neoliberais, vem promovendo, nos últimos anos, reformas administrativas e estabelecendo políticas públicas sob a lógica da racionalização econômica para os diversos campos sociais.

A partir do determinante econômico, as referidas reformas abrangeram tanto a esfera da União quanto as dos Estados e Municípios, subjugadas à alegação da necessária objetivação dos recursos investidos na tentativa de transpor os princípios da administração capitalista para o sistema de gestão educacional, o que, conforme Freitas (1994, p. 6), “[...] tem a função de fazer produzir mais com o menor gasto e no menor tempo possível”. Nesse sentido, a gestão educacional passa a ter papel fundamental na atual reforma da educação brasileira.

Assim, foi tomando corpo um conjunto de políticas de fortalecimento da gestão escolar no sistema educacional brasileiro.

Em se tratando do estabelecimento de políticas públicas, é preciso considerar a atuação do Estado na sociedade em seus diversos momentos históricos, tais como as reformas educativas no Brasil e nos países da América Latina desde o final da década de 70, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo produtivo e aos novos rumos do Estado, afirmando a centralidade na Educação Básica e a formação de seus profissionais.

Essas reformas representam grandes desafios para a área educacional, tal

¹ Sobre esse aspecto, em Ianni (1988) os estudos sobre as crises econômicas, Estado-macro e Estado de Bem-estar social mínimo. Em Leite (1994), A expansão industrial, crescimento da produção industrial, expansão do mercado interno e o controle das exportações. Ainda em Leite (1994), a Reestruturação Produtiva, uso das novas tecnologias, novas formas de gestão, em busca da qualidade e produtividade.

como se deu nos anos 90, quando se registrou uma avalanche de mudanças que atingiu todos os níveis e modalidades de ensino, provocando alterações substanciais, tanto no que diz respeito ao financiamento quanto às orientações curriculares ou, ainda, quanto ao sistema de avaliação, controle e gestão.

Assim, o papel do Estado na sociedade foi se modificando e o que se percebe hoje é o fortalecimento da ideologia neoliberal, apregoando que as forças do mercado devem ser deixadas livres para estabelecer suas próprias regras. Logo, os investidores transnacionais vêem no Estado um entrave à sua expansão, na medida em que este possa determinar-lhes políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno. Daí a campanha ideológica a favor do Estado mínimo como condição básica para adentrar o moderno mundo globalizado; apresentam-se mais uma vez os interesses privados como se fossem interesses coletivos e sociais.

Nesse contexto, o Brasil, assim como outros países, ao assumir a configuração do Estado mínimo, vem desenvolvendo um conjunto de ações rumo à privatização de suas empresas e desobrigando-se paulatinamente de suas responsabilidades sociais, dentre as quais o provimento de Educação Básica de natureza pública.

A privatização no campo educacional, segundo Gentili (1998, p. 72-77), “contém em si especificidades que a tornam mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas, sendo baseada na transferência de responsabilidades e funções públicas para entidades privadas”.

Logo, é preciso evidenciar que as reformas do campo educacional brasileiro refletem o atrelamento do Estado aos organismos internacionais, com os quais mantém financiamentos, entre os quais se destacam o Banco Mundial, Bird, Unicef e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Outra instituição de influência nas reformas educacionais é a Unesco, por tratar-se de agência das Nações Unidas especializada em educação e por ser o organismo promotor do “Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar”, instituído em 1998 e que está se tornando um marco na avaliação e premiação da gestão escolar no Brasil. Ainda é função da Unesco convocar e promover os eventos internacionais, conjuntamente com o Banco Mundial, Unicef e o PNUD. Um dos principais eventos das últimas décadas foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando se definiu a Educação Básica como prioridade para esta década. Uma outra função da Unesco é organizar comissões para desenvolver atribuições

específicas. O Brasil integra a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), compreendido como organismo integrante da Unesco.

Questiona-se qual o significado atribuído à participação da gestão escolar no que diz respeito às reformas do sistema educacional brasileiro, se os organismos internacionais ditam as regras das propostas de reforma gerencial do Estado nacional no Brasil? Qual o significado dado à participação da família e dos docentes na gestão da educação? Quais os motivos dessa reinvestida na necessária participação da comunidade nos rumos que tomará a escola? Percebe-se a utilização da educação como instrumento estratégico dos organismos internacionais, pois, no processo de manutenção e ampliação da acumulação, são as questões econômicas, de ordem de acumulação do capital, que determinam, no atual modo de produção, as transformações ocorridas no curso da história.

2.1 As reformas educacionais e a influência dos organismos internacionais na gestão da Educação Básica

Os debates realizados no Brasil sobre a relação dos organismos internacionais e as políticas educacionais se intensificaram nas últimas décadas, destacando-se a influência desses organismos nas reformas da educação brasileira, sobretudo no que se refere às políticas e às ações do Banco Mundial, que vem desenvolvendo “[...] um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, ampliando a pobreza mundial, a concentração de renda, aprofundando a exclusão e destruindo o meio ambiente” (TORRES, 1998, p. 17). Embora tais ações sejam apresentadas como resultado de pesquisa científica e das lições da experiência internacional, as políticas recomendadas pelo Banco Mundial contêm estratégias vistas como fundamentais para esse novo ordenamento social (TORRES 1998, p. 126).

Ainda conforme Torres (*op. cit.*), embora se reconheça que cada país tem

² Agência de Difusão da teoria do desenvolvimento, que tem sua origem nos EUA e na Europa na pós-Segunda Guerra Mundial. (Oliveira, 1997, p. 68). A Comissão nasce na América Latina, quando começa ganhar força um novo projeto de desenvolvimento, a industrialização nas mãos da burguesia industrial, todavia débil, mas com forte apoio do Estado. (OLIVEIRA, 1997).

uma situação diferenciada, cada realidade requer políticas específicas, “[...] a forma homogênea das políticas sociais, parece tratar-se de fato de um pacote de reforma proposta aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula”. Torres (1998, p. 131) levanta, ainda, a hipótese da existência de um pacote de reforma educacional para os países em desenvolvimento, destacando alguns de seus elementos distintos, a saber:

A prioridade depositada sobre a Educação Básica; a melhoria da qualidade e da eficiência como eixo da reforma educativa; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização, tornando as instituições escolares autônomas e responsáveis pelos resultados; a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGS) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implantação; a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; um enfoque setorial; a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Ao se analisar a hipótese da existência de estratégias norteadoras das reformas da Educação Básica para os países em desenvolvimento, infere-se que os organismos internacionais estabelecem políticas e prioridades para a educação baseadas na análise econômica de cada país, evidenciando características de um pacote de reformas orientadas por políticas neoliberais e que parece apontar para a existência de uma tendência a considerar “tudo aquilo que seja inovador [...] automaticamente exitoso, muito embora o êxito seja incompatível ao problema” (TORRES, 1998, p. 138). Essas informações são feitas no intuito de abalar o pensamento único de que o paradigma da inovação e da mudança é uma unanimidade mundial, tornando-se uma tendência natural que tomará o mundo.

Sobre esses aspectos, são apontados alguns traços representativos da reforma educacional, proposta sob a orientação de organismos internacionais, para os países em desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à gestão escolar. A transposição das regras da gestão empresarial para gestão escolar ocorre num processo de retomada da lógica do setor produtivo para o campo educacional. Para Gonçalves (1994, pp. 4-6):

[...] voltam à cena as análises comportamentalistas, os conceitos funcionalistas do clima e cultura organizacional, desconsiderando-se, dessa forma, todo um esforço de pesquisa e reflexão que se fez no campo da administração brasileira nas décadas de 1970 e 1980, pois, naquele período, foi examinado

exaustivamente a inadequabilidade de ser dado tratamento empresarial à escola, visto à característica não-material do processo de produção e principalmente considerando a natureza própria do processo pedagógico, assentado no domínio do saber pelo professor, como condição da efetivação da ação pedagógica e de seus processos transformadores.

A história explica que a década de 90 se caracteriza por um período de aumento da aplicação da lógica privada na administração educacional, visto que a ênfase na Qualidade Total² vem se intensificando nas últimas décadas, tanto no setor privado, em que essa concepção se originou, quanto no setor público.

Assim, a utilização das teorias administrativas na gestão educacional, sobretudo da Qualidade Total, na visão de Bruno (1997, p. 41), “[...] baseia-se em conceitos como: processo, produto, cliente, fornecedor e produtividade”³. Tais conceitos foram transpostos do setor empresarial para o setor educacional, com os mesmos princípios, significados e terminologia utilizados no setor produtivo, fator que aponta para um movimento de transposição linear da lógica⁴ empresarial para o setor público. Contudo, as evidências empíricas disponíveis até o momento não corroboram a validade dessa transferência. Bruno (1997, p. 41) explica como se dá esse processo:

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo do trabalho dos educadores envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custo e tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento do mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo, de custos e de força de trabalho.

Dessa forma, depreende-se que as reformas propostas pelos organismos internacionais trazem consigo a perspectiva de adaptação da escola às mudanças que vão acontecendo no mundo, “[...] do mesmo modo e no mesmo sentido da Gestão da

²A Qualidade Total tem como função fundamental ajudar as indústrias brasileiras a enfrentarem a crise econômica nacional e a competitividade internacional (FREITAS, 1994, p. 4).

³ A Qualidade total tem como função fundamental ajudar as indústrias brasileiras a enfrentarem a crise econômica nacional e a competitividade internacional. (FREITAS, 1994, p. 4).

⁴ Produtividade é um conceito definido genericamente, como relação entre resultados alcançados em quantidade e/ou qualidade e os recursos despendidos para alcançá-los. Para ter produtividade é preciso fazer certo da primeira vez, pois o retrabalho não agrega valor ao produto. (FREITAS, 1994, p. 6).

Qualidade Total, a qual caracterizou a atividade docente como rotineira, destituída da possibilidade de transformação da realidade” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Conforme Freitas (1994, pp. 19-20), para essa concepção, a escola não é ao mesmo tempo determinante e determinada pela realidade social, como se apresenta na teoria histórico-crítica da educação, ela é apenas determinada, não tem função de transformação da realidade, mas unicamente de adaptação ao que quer que se apresente como inovador, sendo a realidade dada *a priori* e cabendo à escola e às pessoas se adaptarem a ela.

2.1.1 A perspectiva da Gestão Democrática para os sistemas de ensino e para a escola pública

A partir da redemocratização do País, a sociedade brasileira passou por um processo de reordenamento nos campos social, político e econômico. Esse reordenamento está expresso na Constituição Federal promulgada em 1988. Dentro do contexto da legalidade e sob o ponto de vista das formulações, o campo educacional tem alcançado vários avanços, entre eles a garantia de Gestão Democrática no ensino público (artigo 206), ao estabelecer, no item VI, o princípio “*Gestão Democrática do ensino público, na forma da Lei*”. Esse dispositivo constitucional procura assegurar o processo democrático do ensino público de tal forma que as instituições possam criar uma cultura político-educativa de exercício dos princípios democráticos, tais como a autonomia da escola e da Gestão Democrática.

Ao regulamentar esse princípio, em seu artigo 3o, a LDB coloca em evidência uma concepção ampla de educação, para além do ensino estritamente escolar. Ela estabelece os fins da educação, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a cooperação entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a garantia da autonomia das unidades escolares e a definição das normas da Gestão Democrática.

Assim, a LDB estabelece a descentralização dos processos de decisão e de execução e o fortalecimento das unidades escolares, trazendo consigo a possibilidade de uma educação de qualidade.

A reorganização dos sistemas de ensino nessa dimensão, segundo Gadotti (1994, p. 2), “[...] certamente não solucionará todos os problemas da escola, mas há razões, teóricas e experimentais, para crer que ela é um condicionante imprescindível da qualidade”. Assim, os princípios da Gestão Democrática expressos na LDB constituem referências sob as quais a escola deve fundamentar sua prática político-pedagógica e procurar desenvolver concepções de gestão que priorizem a dimensão democrática.

Esses princípios geram expectativas em vários segmentos da sociedade, os quais passam a exigir dos sistemas de ensino novos horizontes para a formação dos profissionais da educação, isso porque o trabalhador do século XXI necessita ser formado para atender à exigência de uma sociedade capitalista que tenta definir e ajustar com precisão de quais os conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências que os trabalhadores deste século devem ser portadores para se inserirem no mercado de trabalho.

Cabe então questionar em que medida esse ajuste tem afetado as escolas e as políticas públicas educacionais no Brasil. Qual a formação que o Gestor Educacional necessita para atender às exigências do mundo contemporâneo nesta nova ordem para a escola pública?

A LDB, além de instituir a Gestão Democrática na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, apresenta, ainda, nos artigos 14 e 15 as seguintes determinações:

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes [...].

Artigo 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Na regulamentação definida pela LDB, o princípio da autonomia é de responsabilidade dos sistemas de ensino. Porém, percebe-se que a Gestão Democrática ainda vem revestida de princípios vagos que não estabelecem diretrizes bem definidas,

⁵ Autonomia, segundo Aurélio (1999): É a liberdade ou independência moral ou intelectual, condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. E para Gadotti (1997), a idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania.

apenas apontam o lógico da participação de todos os envolvidos. Segundo Gadotti (1994, p. 2), “Participar da gestão significa inteirar-se sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige além da formação do gestor um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional”.

Assim, o caráter deliberativo da autonomia na LDB assume uma posição ainda articulada com o Estado e se apresenta como fator determinante à acomodação da autonomia delegada aos limites e condicionantes históricos produzidos na escola brasileira e que vêm ao longo do tempo colocando o ensino como processo reprodutor de um saber fragmentado que muito tem refletido nas relações de trabalho e na predominância da desvinculação do projeto global de educação e de sociedade. O professor ainda é o dono dos saberes, o aluno deve ser receptivo, visto como objeto, as relações de poder estabelecidas, isso sem falar na homogeneidade enraizada das práticas pedagógicas ocultas pelo ideário dominante.

Segundo Gadotti (1994, p. 3), a Gestão Democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, desde a formação à reflexão crítica dos processos de decisão e participação. Implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do Estado e não da comunidade. A Gestão Democrática da escola implica que a comunidade e os usuários da escola sejam seus dirigentes e gestores e não apenas meros receptores dos serviços educacionais. Na Gestão Democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte da responsabilidade pelo projeto da escola.

Segundo Gadotti (1994, p. 3), há pelo menos duas razões que justificam a adoção de um processo de Gestão Democrática na escola pública:

- Primeira: Porque a escola deve formar para a cidadania, e para isso, ela deve dar o exemplo. A Gestão Democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia, a escola tem um fim em si mesmo, ela está a serviço da comunidade. Nisso, a Gestão Democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.
- Segunda: Porque a Gestão Democrática pode melhorar o que é específico da escola: O seu ensino. A participação na gestão proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

De acordo com o pensamento de Gadotti (1994, p. 4), na concepção da escola cidadã o aluno aprende somente quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E, para tornar-se sujeito de sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida, pois se passa muito tempo na escola para se ser mero cliente dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à natureza do ato pedagógico.

Porém, no atual modelo organizacional da gestão escolar, ainda é possível perceber o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo, sobretudo no que concerne à coordenação de um projeto integrado. Isto leva a questionar: De que adianta a garantia na Lei de uma Gestão Democrática no Ensino Público, que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se, ao mesmo tempo, não possibilita aos seus atores o conhecimento sobre o significado político da autonomia, sendo que o poder de decisão, em última instância, continua sob o controle do Estado.

A reorganização do sistema educacional e, por conseqüência, da própria escola traz implícita a característica da adaptação às mudanças que surgem na sociedade, impostas por políticas neoliberais, tais como a naturalização das formas de poder e de racionalização técnica e a formação de mão-de-obra em menos tempo e com o menor custo para atender aos interesses pré-estabelecidos pela lógica capitalista. Compreender o intrincado ideário das reformas educacionais como fenômeno histórico requer descobrir como se fundaram as bases da atual estrutura, as ações regulamentadas politicamente, os limites definidos e as “verdades” nelas contidas como determinantes.

Nesse sentido, um dos aspectos relevantes apresentados pelo debate pedagógico na atualidade é a relação educacional com as estruturas produtivas da sociedade. Na história da humanidade, tal relação determinou importantes aspectos do processo educativo.

As atuais mudanças na dinâmica produtiva ainda passam por um período de transição, caracterizadas por avanços no processo de democratização do país, favorecendo políticas que fortalecem o debate e a atuação da sociedade para a construção da democracia.

As instituições educacionais têm como tarefa a rediscussão de sua prática educativa e o significado de seu trabalho pedagógico e da forma de gestão desenvolvida pela escola. Essa rediscussão e revisão das práticas pedagógicas e das formas de

gestão constituem um ponto importante para se pensar a gestão da escola pública a partir dos princípios de autonomia e da concepção de Gestão Democrática instituídos na lei.

Entretanto, estudos apontam que os debates sobre as concepções de Gestão Democrática ainda se encontram, na sua maioria, em fase de ajuste ao campo teórico e incorporados ao discurso neoliberal, utilizam os princípios da lei e adaptam as teorias de administração ao campo educacional. Nesse aspecto, Uhle (1992), Oliveira, (1999) e Ferreira (2004), entre outros, chamam atenção para as transformações ocorridas no campo do estudo da administração educacional nos últimos anos. Fonseca (1997, p. 79) faz uma crítica mais contundente às mudanças ocorridas entre as teorias de Administração e Gestão Democrática e a tentativa de ajuste dos princípios democráticos.

O termo Administração, suas teorias e suas técnicas foram substituídos pelo termo gestão, que aparece, não raras vezes, identificado como Gestão Democrática. Em alguns casos, o próprio termo gestão vem acompanhado do adjetivo democrático. Não basta simplesmente uma mudança semântica, mas fundamentalmente uma cultura que valorize os princípios democráticos. O termo gestão isolado da prática democrática constitui-se mera abstração. O termo em si não contempla o significado democrático. Nesse sentido, a busca de enfoques que privilegiem a discussão ética da política, da participação e da gestão da educação centrada na perspectiva democrática da administração pública torna-se imperativa (FONSECA, 1997, p. 79).

A crítica ao termo gestão associada ao adjetivo democrático tem relevância nos dias atuais, pois as mudanças nas concepções de gestão devem ser de caráter epistemológico e sugerem a necessidade de se refletir sobre o debate político, social, filosófico, as práticas pedagógicas e a relação de poder ainda implícita no cotidiano da escola.

Nesse debate, a luta por uma Gestão Democrática tem desafiado os atores sociais e agentes públicos há muito tempo. Na história brasileira, a ditadura militar proibiu a existência dessa luta por 20 anos, mas, a partir dos anos 80, ela volta com muita ênfase. No entanto, o conservadorismo político com tradições patrimonialistas, a falta da cultura política da participação cidadã, o clientelismo, os interesses particularistas e privatistas e a imensa desigualdade social são fatores impeditivos permanentes na nossa sociedade para potencializar e implementar os resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo da educação e multiplicar as experiências inovadoras que vêm sendo praticadas no país desde os anos 1990, especialmente na construção do projeto

de Gestão Democrática.

A construção desse projeto de Gestão Democrática, segundo Gadotti (1994, p. 4), pressupõe alguns elementos importantes: o compromisso e a determinação dos governantes de compartilhar o poder de decisão com a sociedade na definição das políticas públicas e dos investimentos; o acesso às informações para possibilitar uma maior e melhor compreensão da realidade social do Estado e de sua governabilidade; a constituição de espaços, canais ou instâncias de participação da sociedade de forma conjunta, em que sociedade e governo contemplem todos os setores sociais existentes, na proporcionalidade da dimensão social e da exclusão; o compromisso com a promoção da democratização do Estado para torná-lo transparente, descentralizado e assegurar o controle social sobre as ações governamentais; a construção permanente de atores político-sociais e autônomos; e, com maior destaque, a formação do Gestor Educacional, articulada com a concepção sócio-histórica do educador, garantindo-lhe uma formação profissional com solidez teórico-prática e mantendo um diálogo permanente entre o lócus da formação inicial e o mundo do trabalho.

A Gestão Democrática, nessa perspectiva, não deve prescindir de uma análise da realidade social e do impacto das políticas existentes, para que as formas de participação não fiquem esvaziadas de conteúdo ou de sentido. Pressupõe-se, portanto, que a Gestão Democrática dependerá também do comprometimento da população, por meio de sua mobilização, capacitação e predisposição para o debate político da realidade, que precisa ser demonstrado em ações concretas e contínuas.

2.1.2 A perspectiva da Gestão Democrática e as implicações na formação do Gestor Educacional

Teoricamente, no contexto da educação brasileira tem sido dedicada muita atenção à gestão da educação que, com o conceito novo, pretende ser superador do enfoque administrativo, considerado como limitado pela dinâmica capitalista.

Esse novo enfoque de gestão se sustenta em políticas neoliberais, sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, tendo a competência como condição básica e fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade da educação brasileira e da escola pública, as quais, na ótica das

políticas impostas pelos organismos internacionais, ainda são carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, na perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas.

Essa idéia de superação das dificuldades cotidianas da escola vem se implementando pela influência do Conselho de Secretarias de Educação (Consed), que, na tentativa de mascarar as políticas neoliberais, utiliza o discurso da promoção e mobilização dos sujeitos da escola, em nome da competência e da qualidade, promovendo as condições materiais com ações focalizadas de gestão como meio de garantir a gestão escolar como instrumento de execução dos interesses internacionais. Isso se percebe na fala da representante do Consed, quando assim se expressa:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos os alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (RELATÓRIO DO EN-CONTRO DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 7-10)

Sob a ótica desses princípios, as políticas são efetivadas para estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas a políticas focalizadas.

Ainda na ótica do Consed, sem o enfoque da gestão os esforços e gastos são dispendidos sem muito resultado, o que tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se têm adotado soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão todos inter-relacionados.

Concorda-se que os problemas da educação não se resolvem com políticas focalizadas, no entanto, o que se observa no dia-a-dia das escolas é o investimento em ações fragmentadas: ora em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, ora em metodologias, ora em produção de materiais etc., ficando a ação conjunta para a resolução dos problemas da educação apenas no campo do discurso.

Entendem-se como principais problemas da gestão educacional o atrelamento às decisões do Estado e a formação do gestor, cujo projeto de curso fica a cargo das

IES, com autonomia para decidir sobre a formação desse profissional, ficando a formação à mercê dos interesses da iniciativa privada, às vezes distantes da Proposta Curricular discutida ao longo do tempo pelo movimento dos educadores, representado pela Anfope, cuja Diretriz Curricular tem a docência como base comum para a formação desse profissional.

Para a concretização dos objetivos das políticas neoliberais, implanta-se uma política de reordenação da gestão educacional que se constitui eixo central de um projeto nacional de reforma da educação, atrelada à reforma administrativa do setor público, sendo este componente estratégico da reestruturação do Estado brasileiro. Essa reestruturação tem em vista redefinir a atuação do Estado na economia, em especial na área da política social, perseguindo novas relações entre Estado e sociedade, segundo os parâmetros definidores dos interesses econômicos internos e externos, os quais determinam a funcionalidade da política social e, conseqüentemente, da política educacional.

Segundo Freitas (1998, p. 5), a convergência dos interesses econômicos internos e externos se traduz no princípio de que os mecanismos de mercado são indispensáveis à melhoria da gestão educacional. No geral, propõem novas relações entre Estado e sociedade, mediante reformas institucionais e administrativas, vistas como condições básicas para viabilizar um novo espaço público em que a vigência dos princípios de mercado tornaria possível a adoção de práticas do setor privado e uma menor atuação direta do Estado na provisão e execução de serviços sociais.

Na generalização desses princípios, estão implícitas as diretrizes promovidas pelos organismos internacionais, os quais se impõem ao capitalismo contemporâneo, na medida em que este exige que a área educacional deixe de ser tratada como questão exclusivamente nacional. Desse modo, segundo Freitas (1998, p. 5), “as políticas educacionais são condicionadas por imperativos que extrapolam os limites do Estado-nação e suas particularidades”.

A política educacional brasileira pauta-se por uma racionalidade instrumental e utilitarista da educação, conforme Freitas (1994, p. 14):

Por um lado vista como ferramenta da competitividade e condição de desenvolvimento econômico e de inserção do País na nova ordem econômica mundial. Por outro, vista como ferramenta da governabilidade, condição de produção da cidadania requerida pela sociabilidade capitalista em configuração, inclusive para a consolidação da ordem democrática requerida pela mesma.

Esse entendimento encontra ressonância em Ferreira (2004, p. 205), que atribui à educação as funções básicas de reprodução da força de trabalho, de integração social, de prevenção de conflitos sociais, de formação para o desemprego e para o consumo regido pelos requisitos da sociabilidade capitalista em configuração, tendo em vista uma nova cidadania para um mundo de inúmeras e profundas transformações da personalidade e da sociedade, que se defronta com diferentes formas de exclusão, com a crescente polarização social e o questionamento das formas tradicionais de representação política.

Nesse contexto de reconfiguração da sociedade e, conseqüentemente, da educação, pensar a formação do Gestor Educacional significa considerar sua importância nos espaços educacionais, formal e não formal, de tal modo que possa ampliar os olhares aos aspectos políticos e sociais da realidade constituída, aos referenciais teóricos que fundamentam os saberes científicos, políticos e culturais do Gestor Educacional ante os desafios impostos por demandas de ordem capitalista.

Assim, é preciso compreender como se processa a formação do Gestor Educacional e as contribuições pertinentes à prática que vem se desenvolvendo nos cursos de formação ao longo do tempo, diante da complexa dicotomia das concepções de uma gestão de qualidade, atualmente voltada para a autonomia desse profissional, em atendimento às exigências impostas por políticas de ajustes que desafiam o atual gestor a interpretar questões complexas do mundo contemporâneo e reconvertê-las em demandas inovadoras.

O Gestor Educacional não deve ser encarado apenas como a pessoa que administra a escola, mas como educador-mediador do conhecimento, capaz de provocar mudanças e comportamentos críticos, incentivando, motivando e estimulando a participação e compromisso de sua comunidade escolar, a fim de se obter um trabalho coletivo.

Apesar dos entraves políticos e sociais, na perspectiva da autonomia e do trabalho coletivo, os resultados de pesquisas na área da gestão educacional e os embates dos educadores por diretrizes que nortearão a formação do profissional da educação permitem observar as contribuições com a formação do Gestor Educacional, no sentido de uma melhor preparação e atualização de conhecimentos, e apontam para a necessidade de repensar a estrutura do Curso, a reformulação curricular da graduação, a prática pedagógica da formação inicial, incluindo-se a pesquisa como eixo integrador

de uma formação ampla e crítica. Enfim, maior responsabilidade social, tornando a formação do gestor escolar compatível com as exigências da sociedade globalizada e com as demandas da sociedade do conhecimento.

Portanto, essa perspectiva vem se concretizando no movimento dos educadores representados pela Anfope, que, vigilante às políticas impostas por influência dos organismos internacionais, como também de grupos de educadores que não vêem a formação do Gestor Educacional na perspectiva da formação inicial, aponta caminhos não só para a formação e identidade do profissional da educação, o Gestor Educacional, mas também para o Curso de Pedagogia, lócus da formação desse profissional.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA: LÓCUS DE FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

3.1 Resgate histórico

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil como consequência das políticas de ajustes na preparação dos docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas para adequar a organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei Nº 1.190, de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdos, com duração de três anos. Formava-se, então, o bacharel nos primeiros três anos e, posteriormente, depois de concluído o Curso de Didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo das disciplinas que compunham o bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o Curso Normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SHEIB; AGUIAR, 1999, p. 223-224).

A organização do Curso de Pedagogia foi estruturada com as ambigüidades de sua criação, que o acompanhariam ao longo de sua trajetória histórica. Prevista como o único da seção de Pedagogia, ao lado da Filosofia, Ciências e Letras, com seus respectivos cursos, compuseram as seções fundamentais da faculdade. Como seção especial, foi instituída a de Didática, composta apenas pelo Curso de Didática.

Assim, o Curso de Bacharel em Pedagogia foi estruturado de forma seriada, com os seguintes complementos: Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série) e Filosofia da Educação (3ª série) (SILVA,

2003, p. 11-12).

O Curso de Didática foi organizado com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Para a formação do bacharel em Pedagogia, restava cursar apenas as duas primeiras disciplinas do Curso de Didática, uma vez que as demais já estavam contempladas no currículo do bacharelado.

O modelo de organização do Curso de Pedagogia, em sua trajetória histórica, foi marcado por dificuldades na aplicação das diretrizes que lhe definissem uma identidade formal, assim como para seus profissionais. As reformas educacionais e as diretrizes regulamentadoras se efetivavam de modo bastante fragmentado, refletindo a força dos instrumentos legais que lhe davam sustentação (decretos, resoluções, pareceres, etc.).

Segundo Brzezinski (2000), a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil pode ser analisada a partir de três períodos que compõem sua história, iniciada em 1939, estendendo-se até os dias atuais:

[...] o primeiro, de 1939 a 1972, período das Regulamentações por concentrar as etapas em que se processou a organização e ocorreram as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada, na qual sua identidade foi continuamente questionada. O segundo, de 1973 a 1978, período das indicações, por representar o conjunto de encaminhamentos da autoria do então conselheiro Valnir Chagas [...], visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do Magistério no Brasil, no qual a identidade do curso de Pedagogia foi projetada, em contradição, a com a proposta de extinção do curso. E o terceiro, de 1979, até os dias atuais, período das propostas, por indicar a documentação gerada no processo de discussão a respeito da formação do pedagogo, [...], período esse em que a identidade do curso de Pedagogia tem permanecido em discussão. (BRZEZINSKI, 2000 *apud* SILVA, 1999, p. 71).

Assim, por força de instrumentos legais, o Curso de Pedagogia foi se sustentando em decretos, pareceres e resoluções, desde 1939 até a aprovação da Lei Nº 4.024/61, em 1961. Porém, poucas foram as alterações propostas para a formação do pedagogo que viessem a contribuir para a definição da identidade do Curso e de seus profissionais.

Percebe-se que as ambigüidades que acompanham o Curso de Pedagogia datam da organização inicial, estruturada para adequar uma necessidade do momento. Portanto, questionar a dicotomia na formação dos profissionais da educação significa voltar às origens do Curso, ao contexto em que este foi criado, às políticas educacionais

que deram sustentação a essa adequação da faculdade, a quem interessava essa justaposição dos cursos e à formação de educadores no Brasil.

3.2 Instrumentos legais norteadores das reformulações do Curso de Pedagogia

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61, foi instituído o Parecer Nº 251/62, que dá um novo caráter à tipologia de classificação dos cursos de formação de educadores, mas, segundo Silva (2003, p. 15), “[...] não possibilitou a identificação do profissional pedagogo criado pelo Decreto Nº 1.190/39, bem como não definiu as funções deste profissional”.

[...] problemas não faltaram ao Curso de Pedagogia, [...] é certo que em 1962 algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo a partir do Parecer CFE 251/62, mas é certo também que essas alterações mantiveram intocados os problemas fundamentais [...]. Na realidade nesse Parecer o seu autor, Valnir Chagas, explicita claramente a fragilidade do Curso de Pedagogia [...] faltava ao Curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnico em educação em estudos posteriores ao da graduação. (SILVA, 2003, p. 14-15).

Um outro aspecto que Silva (2003, p. 15) critica no Parecer Nº 251/62 é que não faz nenhuma referência ao profissional pedagogo, que chama, indistintamente, de técnico em educação ou especialista em educação. É possível perceber-se que, em algumas de suas passagens, de maneira muito vaga, o decreto se reporta aos pedagogos com a expressão “administradores e demais especialistas da educação”, profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional.

De qualquer forma, o Parecer Nº 251/62 estabelecia para o Curso de Pedagogia a formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. “[...] Licenciatura, na forma estabelecida para os cursos de licenciatura em geral, que devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos” (SILVA, 2003, p. 16).

Após a promulgação da Lei Nº 4024/61 e a regulamentação do Parecer Nº 251/62, as ambigüidades entre licenciatura e Pedagogia permanecem, sendo ne-cessária

a criação de outro Parecer (Nº 292/62) para fixar as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o Magistério em escolas de nível médio (ginasial e colegial), mantendo na prática a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, bem como as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas.

Algumas análises apontam para “a impropriedade de formar, nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que tenha faltado fosse a regulamentação da profissão do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 3).

Entende-se que a estrutura pensada para o Curso de Pedagogia já revelava, desde sua gênese, os problemas que o acompanhariam ao longo de sua trajetória. Criou-se um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Essa indefinição, segundo Libâneo (2006, p. 6), “demonstra que o Curso foi pensado sem preocupação com o aspecto conceitual, sem a definição do que é Pedagogia, pois o decreto de criação não definiu um perfil para o Curso, como também para o profissional da Pedagogia”.

Portanto, o Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, não consegue alterações consistentes em sua estrutura, permanecendo as ambigüidades e a dicotomia verificadas desde sua criação. Apesar do Conselheiro Valnir Chagas, autor do Parecer Nº 251/62, considerar alguns avanços, estes não trouxeram mudanças na estrutura do Curso. Uma outra crítica de Silva (2003) em relação às mudanças previstas pelo Parecer diz respeito à idéia de provisoriedade com que é tratada a existência do Curso de Pedagogia.

A previsão do autor do Parecer é a de que em 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do ‘pedagogista’ se deslocaria para a pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da educação (SILVA, 2003, p. 15).

A partir da análise dessa autora, percebe-se que os entraves na formação do pedagogo realmente permanecem, pois os legisladores não trataram as questões fundamentais do Curso de Pedagogia com a devida seriedade e rigor, conforme Silva (2003, p. 17):

[...] muito pelo contrário: fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente como administradores e técnicos

de educação, sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Apesar da definição do currículo mínimo na graduação do bacharel, a inconsistência nas disciplinas opcionais se apresentava difusa e com pouca possibilidade de formar técnicos em educação. Era dessa imprecisão do currículo de que se ressentiam os estudantes do Curso de Pedagogia, o que demonstraram por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes, quando afirmavam:

[...] o curso de Pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo 'enciclopédico'; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficiente capacitação. (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967 *apud* SILVA, 2003, p. 18).

A conseqüente fragilidade da formação do profissional da educação na trajetória histórica do Curso de Pedagogia foi marcada por lutas encabeçadas por instituições representativas dos profissionais da educação: CONARCFE (1983), Anfope (1990) e o movimento de estudantes dos centros mais desenvolvidos. Todos lutavam pela definição de um currículo para a formação do profissional intitulado técnico da educação, bem como pela regulamentação do espaço de trabalho desse profissional.

Apesar dos movimentos em prol da reformulação do Curso de Pedagogia e do espaço que vinha ocupando o profissional graduado nesse Curso, este quadro de insatisfação perdurou até 1969, quando foi reformulado pelo Parecer No 252/69, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura e criou as habilitações, cumprindo o que determinava a Lei N° 5.540/68.

3.2.1 O Curso de Pedagogia e as alterações propostas pela Lei No 5.540/68 e o Parecer N° 252/69

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária (5.540/68), o ensino superior passou a ser tratado na dimensão produtiva, destacando-se os princípios da racionalidade e eficiência. Era o nascimento da chamada universidade tecnocrática, embora ainda mantivesse as nuances do pensamento liberal.

Esse enfoque deu origem a várias críticas à universidade e ao Curso de Pedagogia, ressaltando-se o caráter tecnicista de sua formação fragmentada e a separação entre teoria e prática e entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Essas críticas se tornam mais contundentes com a aprovação do Parecer N° 252/69, por deixar mais clara a natureza fragmentária do Curso de Pedagogia, o qual se seguiu de Resolução Normativa que estabeleceu a função do Curso: formar professores e especialistas em Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção, no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 224), “[...] o currículo mínimo previsto compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno”. A lista de habilitações incluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se ofereciam as opções curriculares. Consolidava-se, assim, a idéia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. A respeito das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras), comentam Sheib e Aguiar (1999, p. 224):

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

Ao acentuar a visão dicotômica na formação do pedagogo, com a divisão do Curso de Pedagogia em blocos distintos, conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 225), o Parecer fez com que este passasse “[...] a ser predominantemente formador de especialistas em educação (Administrador Escolar, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Inspetor Escolar etc.), e continuasse “[...] a ofertar, na forma de habilitação, a licenciatura [...] ensino das disciplinas e atividades práticas do Curso Normal, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Dessa forma, o Parecer N° 252/69 definiu a estrutura do Curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB de 1996.

A reestruturação do Curso de Pedagogia pelo Parecer N° 251/62 foi regulamentada pelo Parecer N° 252/69 e incorporada à Resolução CFE N° 2/69, que

fixou os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização do Curso. A Resolução baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas na formação de qualquer profissional da área (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática), e uma parte diversificada, para atender a cada habilitação específica:

- a) Para a habilitação 'Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais', as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau, prática de ensino na escola de 1º grau (estágio);
- b) Para a habilitação 'Orientação educacional', as matérias: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
- c) Para a habilitação 'Administração escolar', as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação;
- d) Para a habilitação 'Supervisão escolar', as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;
- e) Para a habilitação 'Inspeção escolar', as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino (SHEIB e AGUIAR, 1999, p. 224-225).

Apesar de o Parecer Nº 252/69 fixar título único a ser conferido pelo Curso de Pedagogia, que deveria ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores, Silva (2003, p. 42-43) crítica severamente o Parecer Nº 252/69, que, segundo ele, fragmentou o Curso de várias maneiras:

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. [...] a primeira quase exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela contração inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação, na filosofia e não na educação e assim por diante); a segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações reconhecidas como especializações [...], obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

A análise da legislação que estrutura o Curso de Pedagogia até 1969, quando se estabelece o Parecer CFE Nº 252/69, é de fundamental importância para entender o debate que se aprofunda nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo

no Brasil, fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatória à realização de uma tarefa efetivamente educativa.

3.3 O contexto político-educacional dos anos 80 e o movimento em defesa da formação dos profissionais da educação

Nos debates sobre o Curso de Pedagogia que vêm ocorrendo desde a década de 70, na vigência do Parecer Nº 252/69, uma temática central sempre esteve em foco: a base comum nacional. Essa expressão, cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, foi explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, em 1983, “[...] justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do País estavam se (re)organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional” (SHEIB e AGUIAR, 1999, p. 226).

O movimento organizado em defesa da formação de educadores no Brasil teve seu marco referencial no I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas, em 1978. Os relatórios finais desse encontro já expressavam as idéias que passariam a nortear posteriormente o movimento em sua fase mais estruturada, tais como:

Formação político-educacional, formação dos educadores vista como uma contínua defesa da manutenção do Curso de Pedagogia, estruturação do curso fundada na ação pedagógica, vinculando teoria e prática (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1978 *apud* SILVA, 1999, p. 80).

Nos anos seguintes, amplia-se este debate em âmbito nacional.

Foi, porém em 1980, diante da informação de que o MEC retomava a matéria a respeito do assunto a partir das Indicações CFE Nºs 67/75 e 70/76, que participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, organizaram-se para desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. Com integrantes originários de vários pontos do país, foi então criado o ‘Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores’, o qual atuaria através da articulação de comitês regionais que também passaram a ser criado. (SILVA, 2003, p. 63).

Na efervescência do pós-eleição de 1982, alargou-se o anseio por participação entre os educadores e vários segmentos da educação, que passaram a criar entidades

representativas em vários estados e municípios, a partir de 1983, ancorados em produção científica consistente acerca da plenificação dos cursos que preparavam profissionais para o magistério. Brzezinski (2000, p. 155) conclui: “[...] no plano nacional estes profissionais engajaram-se na luta pela reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas, contrapondo-se à imposição das reformas definidas nas instâncias oficiais”.

Ainda segundo Sheib e Aguiar (1999, p. 226), no encontro de Belo Horizonte, em 1983, ficou firmado o princípio de que “[...] a docência deveria constituir a base da identidade profissional de todo educador”. Essa idéia da base comum nacional, também comenta Freitas (1999, p. 31-32), originou-se nesse encontro realizado em Belo Horizonte, foi firmada em contraposição à idéia do pedagogo generalista e contém um conjunto de princípios norteadores que vêm sendo construídos, retomados, ressignificados na trajetória da entidade (Anfope) e na construção das transformações curriculares que se desenvolvem nas diferentes IES, os quais po-dem ser assim sistematizados:

- a) *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos pela escola, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) *unidade teoria/prática*, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) *gestão democrática* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, a fim de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- d) *compromisso social e político* do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
- e) *trabalho coletivo e interdisciplinar* entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e da produção de conhecimento permitam a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- f) *formação inicial articulada à formação continuada*, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes, incluindo os programas de pós-graduação (Anfope, 1998 *apud* FREITAS, 1999, pp. 32-33).

Ao longo dos anos 90, outros encontros foram organizados pela Anfope objetivando promover discussões em nível nacional sobre a problemática da formação dos profissionais da educação.

Após 11 anos do I Encontro de Belo Horizonte, o Inep-Mec organizou uma mesa redonda intitulada Natureza e Especificidade da Educação, para discutir questões da especificidade do Curso de Pedagogia. Nesse encontro, estiveram presentes educadores com visões diferenciadas sobre o Curso e a formação do educador, “destacando-se Demerval Saviani e Moacir Gadotti, que polemizavam a questão do saber doxológico e o saber epistemológico” (SHEIB; AGUIAR, 1999, p. 226).

Sobre o evento, Sheib e Aguiar (1999, p. 227) tecem o seguinte comentário:

[...] é curioso perceber que, em face da mobilização dos educadores em prol da reformulação do Curso de Pedagogia, tendo a docência como base na formação do educador, um órgão do governo procure introduzir na agenda a especificidade do Curso de Pedagogia.

Nesse aspecto, as autoras questionavam: “[...] por que a questão da identidade do curso iria ser colocada no debate pelo Inep”? Essa era uma pergunta que Gadotti *apud* Sheib e Aguiar (1999, p. 227) também formulava na época e lembrava, com propriedade, que:

[...] a escola é uma instituição histórica e como tal assume função de acordo com o momento histórico, e quem poderá determinar a função, a natureza e a especificidade dessa instituição, se não o próprio momento histórico? E concluiu: colocar a questão da especificidade, deslocada de sua compreensão histórica, é introduzir disfarçadamente, portanto, ideologicamente, na escola, o germen do esvaziamento do seu papel social e político, reduzindo-a ao cumprimento de suas funções técnicas.

Essa discussão foi retomada na primeira avaliação pública feita pela Anfope durante a 36ª reunião da SBPC, em 1994, ocasião em que se apontavam os diversos entendimentos sobre a base comum nacional para a formação dos educadores, construídas inicialmente pela luta da CONARCFE, atual Anfope.

[...] educador que, enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (RELATÓRIO CONARCFE, 1989).

A discussão sobre a base comum pretendia garantir uma prática nacional equivalente para todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação:

A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática (SHEIB; AGUIAR 1999, p. 228).

No âmbito da CONARCFE, atual Anfope, outras dimensões foram atribuídas à base comum nacional, a saber: em (1990), “[...] ponto de referência para articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação”; em 1992, “[...] instrumento de luta e norte de reformulação dos cursos de formação do educador”; e em 1996, “[...] princípio que permita avançar na formação dos profissionais do ensino, necessários à luta no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira”.

Nesse movimento nacional assumido inicialmente pela CONARCFE, em 1983, esteve sempre presente a idéia de que não seria possível reformular o Curso de Pedagogia independentemente das licenciaturas e que tal reformulação implicava profundas mudanças no próprio sistema educacional.

Tal compreensão, segundo Sheib e Aguiar (1999, p. 229), levou o movimento a manifestar críticas e a lutar por uma profunda reformulação dos cursos de formação de professores. Essa luta, desde 1990, foi assumida pela Anfope, instituição que tem norteado sua ação como espaço aglutinador de educadores e instituições de ensino que se posicionam na perspectiva da “[...] defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”. (ANFOPE, 1992).

Segundo Freitas (2002, p. 140), a luta dos educadores brasileiros pela formação do educador está inserida na crise educacional brasileira como:

Parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta que colocam a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Ainda conforme o pensamento de Freitas (2002, p. 141) sobre a luta específica dos profissionais pedagogos nesse contexto:

[...] particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de Pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pesem a todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de desfigurar o Curso de Pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação.

Na luta desencadeada pelos profissionais da educação, uma das maiores conquistas foi a promulgação da LDB (Nº 9.394/96), documento sobre o qual Brzezinski (2000, p. 148) assim se posiciona:

[...] buscar interpretar os dispositivos da nova LDB que tratam da formação e da carreira dos profissionais é trazer à luz das discussões algumas possibilidades e perplexidades diante da aplicação desse diploma legal no espaço sócio-educacional brasileiro, que se modifica, dinamicamente, nos umbrais do novo milênio.

3.3.1 A Nova LDB – 9.394/96 – e a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

No atual cenário pós-LDB, demarcam-se com bastante nitidez os campos de disputa, reacendendo-se as lutas em torno do novo locus e da configuração dos cursos de formação dos profissionais da educação. A introdução na LDB nos Institutos Superiores de Educação (ISE) abriu espaço para que propostas que não haviam tido condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem. Uma delas foi regulamentada pelo CNE, através de pareceres, e homologada pelo Ministério da Educação.

- a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Cursos de licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- c) Programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da Educação Básica nos mais diversos níveis (SHEIB e AGUIAR, 1999, p. 229).

Conforme o pensamento dessas autoras, esse dispositivo alterou a discussão sobre a base comum da formação dos profissionais da educação, construída historicamente nas últimas décadas, e abriu espaço para novo debate e formatação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação.

Nesse aspecto, é necessário concordar com o pensamento de Sheib e Aguiar (1999, p. 229), quando se referem às proposições aprovadas na LDB em relação ao Curso de Pedagogia:

[...] rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação que vinha sendo construída no país nas últimas décadas e acentua-se a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio.

Na visão dessas autoras, a dicotomia imposta no interior do lócus de formação dos profissionais da educação, além de atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores do setor privado, aplaina o caminho para o esvaziamento do Curso de Pedagogia e para o sucesso de propostas que visam a retirar sua base da docência, transformando-o, na prática, em um bacharelado.

Para educadoras como Brzezinski (1996), Freitas (1999) e Silva (1999 e 2003), um dos grandes avanços e possibilidades da LDB/96 foi a “instituição da base comum nacional da formação”, e sobre esse aspecto Brzezinski (2000, p. 159-161) assim se posiciona:

[...] é preciso ressaltar como avanço e possibilidade da LDB/96 o artigo 64, que institui a base comum nacional, ultrapassando a idéia hermética de currículos mínimos que perdura desde 1962. Parece ser bastante flexível o espírito da lei, assumindo a expressão base comum nacional cunhada pelos educadores nos Encontros da Anfope e incluída no primeiro artigo do capítulo XVII, que trata dos profissionais da educação [...]. Com relação aos níveis e lócus de formação ou Centros de Referência de Formação de Profissionais da Educação, é inadmissível aceitar a estranha flexibilização proposta pela LDB/96, que ao mesmo tempo causa perplexidade e abre possibilidades, é o que consta do caput do artigo 63 sobre a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação - ISEs. Essa nova instância para formar professores foi normalizada no artigo 4º do Decreto Nº 2.207/97 e na Portaria Ministerial Nº 640/97.

Em face do Decreto Nº 2.207/97 e da Portaria Ministerial Nº 640/97, o posicionamento do CNE e do Mec, conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 230), “conduzem

a uma formação aligeirada e de aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional”. Esses dispositivos constituem-se em aval de sustentação às políticas dos organismos internacionais que orientam para uma nova configuração de formação dos profissionais da educação no Brasil.

O aval de sustentação das políticas internacionais na formação dos profissionais da educação configura o rebaixamento da qualificação dos profissionais da Educação Básica, desconhecendo os avanços construídos historicamente. Sobre esse aspecto, Brzezinski (2000, p. 161) se refere ao:

[...] rebaixamento da qualificação dos docentes da Educação Básica, alijados de centros importantes de produção dos conhecimentos científico-tecnológico, situação certamente não evidenciada nas estatísticas que o governo poderá apresentar aos credores internacionais. Os prejuízos acadêmicos que poderão advir a toda uma geração de alunos da escola básica constituem motivo suficiente para que as forças organizadas da sociedade tentem reverter tal processo, influenciando nos rumos desses institutos.

Conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 230), as medidas impostas por dispositivos dos órgãos governamentais foram vistas com muita euforia, sobretudo pelos “[...] homens de negócios da educação, que vislumbram o filão que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional” (Resolução CP N° 1, de 30-9-99) darão respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde, com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal criou um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora.

Diante desta situação, infere-se que qualquer pessoa interessada em ingressar no mercado de trabalho do campo educacional de forma mais rápida, com certeza buscaria uma faculdade nesses moldes, que lhes possibilite ingresso facilitado, considerando-se que o curso ocorre na metade do tempo, embora não haja garantia de qualidade na formação.

3.3.2 O Mec, o CNE e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

O momento histórico brasileiro desencadeado pela aprovação da LDB de 1996 trouxe significativas mudanças para o campo da educação, destacando-se a necessidade da elaboração de Diretrizes Curriculares, tanto para o Curso de Formação de Professores como para o Curso de Pedagogia.

Sobre o processo de elaboração dessas Diretrizes Curriculares, é interessante levar em consideração o que observa Freitas (1999, p. 33):

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo Mec e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de 'ajuste' das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista.

Sobre as exigências dos organismos internacionais para o campo educacional, os órgãos representativos dessa área vêm adotando estratégias que apontam sua fragilização.

3.4 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a docência como base comum

Após a promulgação da LDB Nº 9.394/96, surgem decretos, pareceres e resoluções que tratam de legitimar a modificação da estrutura do Ensino Superior, dando ênfase à má formação dos profissionais da educação como responsável pela ineficiência do ensino, conforme o veiculado em estudos e documentos de organismos internacionais, de algumas entidades e até de estudiosos nacionais.

O Mec, sentindo necessidade de intervir neste cenário, propõe como solução a reforma curricular dos cursos de formação. Para tanto, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/Mec) publicou, em 3-12-97, o Edital Sesu Nº

4, convidando as IES a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior, e compôs uma comissão de especialistas por curso, cujos nomes foram indicados pelas instituições, para analisar e sistematizar tais propostas, que deveriam ser posteriormente encaminhadas à apreciação do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Pelo Edital Nº 4, a Sesu/Mec criou várias comissões de especialistas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Destaca-se para esse estudo a Comissão de Especialistas do Ensino da Pedagogia - CEEP, designada pela Portaria Sesu/Mec Nº 146, de março de 1998, e que, em 6-5-99, tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

A CEEP, segundo Aguiar (2004, p. 200),

[...] ao se propor realizar esse trabalho, seguiu outros percursos não previstos pelos dirigentes do Mec, procurando ser fiel ao que vem sendo construído no campo dos profissionais da educação, ao longo dos últimos vinte anos, pelo movimento dos educadores.

Reconhecendo que a maioria das IES estava vivenciando ou reformulando os cursos nessa área, essa comissão decidiu:

[...] que não cabia a seus membros elaborar *a priori* uma proposta de diretrizes curriculares para a área, e sim, mediar um processo de participação das instituições e entidades representativas do campo educacional na formulação dessa proposta (AGUIAR, 2004, p. 201).

Esse processo de elaboração da proposta, segundo a Comissão de Especialistas, propiciou um momento muito rico e democrático, pois envolveu as várias faculdades e os centros de educação, bem como as entidades envolvidas com esse campo (ANPED, ANPAE, Anfope, Fórum dos Diretores de Faculdade/Educação), o que “[...] permitiu a obtenção de consensos sobre aspectos fundamentais da formação do pedagogo e que resultou numa proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” (AGUIAR, 2004, p. 201).

Essa proposta, segundo Silva (2003, p. 82), foi bem acolhida pela comunidade acadêmica, em parte por ter adotado, no que se refere ao Curso de Pedagogia, “[...] os princípios consubstanciados ao longo do movimento representado pela Anfope. Em parte, também, por contemplar as funções do curso, geradoras de diversas tendências em conflito durante o referido processo”. Numa proposta suficientemente abrangente, a

comissão congregou as atuais funções do Curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional.

Nos embates pela formação do pedagogo, dois documentos elaborados no decorrer dos anos 90, com posturas divergentes, tratam do Curso de Pedagogia, dando ênfase a suas funções históricas, à estrutura curricular e à definição ou recuperação de sua identidade e de seus profissionais. A análise do primeiro documento se fez conforme as colocações de Silva (1999, p. 78):

Esse documento indica que o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e superior são as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas. Conseqüentemente, o entendimento é o de manutenção do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, aos quais também se aplica a necessidade de revisão. A orientação é no sentido de superar, no caso do primeiro, a fragmentação entre suas habilitações e a dicotomia atualmente existente entre a formação dos pedagogos e a dos demais licenciados. Esses são os únicos limites fixados no documento no que concerne às questões estruturais, uma vez que o mesmo se encaminha na direção de que as próprias instituições formadoras organizem suas propostas curriculares, orientadas por indicações gerais a todos os cursos, destacando-se entre essas as da Base Comum Nacional e a da consideração da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

No que diz respeito às áreas de atuação, a Anfope deu ênfase às seguintes: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Portadores de Necessidades Especiais), Educação Profissional, Educação Não Formal, Educação Indígena e Educação à Distância (Anfope, 1998).

Aos eixos norteadores da base comum nacional, a Anfope (1998) atribuiu os seguintes princípios: “sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, Gestão Democrática, compromisso social e técnico, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada”.

Ainda em 1998, no V Congresso Sobre a Formação de Educadores, ocorrido em Águas de São Pedro, elaborou-se um segundo documento que apresenta uma postura completamente contrária à da Anfope. Esse documento foi elaborado por um dos grupos de educadores que participaram do encontro, para o qual a universidade constitui o único espaço de formação em Pedagogia.

Nesse Congresso, propôs-se, ainda “[...] a preparação do pedagogo para lidar com a demanda de portadores de necessidades especiais, além de propor que o

Curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestionárias da escola e as funções docentes”. Essas funções, de acordo com o documento, devem ser: “[...] desenvolvidas por meio da flexibilização curricular, cuidando-se para que o pedagogo seja, em primeiro lugar, um professor, a organização curricular devendo superar a disciplinarização” (RELATÓRIO DO V CONGRESSO, 1998, p. 2, *apud* AGUIAR, 2003, p. 80).

Segundo o mesmo documento, compete ao Curso de Pedagogia “[...] produzir conhecimentos na área de educação, através do movimento de reflexão sobre as teorias e sua inserção sobre essa prática pedagógica” (1998, p. 2). Segundo Aguiar (2003, p. 81), para um dos grupos de trabalho do Congresso, deve-se “[...] não apenas preservar as atuais funções do Curso de Pedagogia como também lhe acrescentar outras voltadas ao trabalho não escolar”.

Conforme Aguiar (2003, p. 82), a Comissão de Especialistas responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia foi “[...] bastante habilidosa ao levar em consideração estas propostas, além de muitas outras provenientes de várias instituições de ensino superior e de diversas entidades”.

Percebe-se que o debate em torno do Curso de Pedagogia e da formação de seus profissionais parece ter gerado um embate de forças entre a própria CEEP, visto que a proposta das Diretrizes Curriculares, aprovada por essa comissão, não avançou em relação às discussões que já havia nos anos 80 – apenas acentuou o caráter generalista da formação.

3.4.1 O pedagogo educador e “não especialista”

Ao formular as Diretrizes Curriculares para o ensino de Pedagogia, a Comissão de Especialistas assumiu a tese de que o Curso se destina à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de formação e identidade profissionais (BRASIL, Ministério da Educação, Secretária da Educação Superior, Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia, 1999, p. 1).

A nova formação do pedagogo, conforme o explicitado nas Diretrizes,

possibilitará a esse profissional desempenhar papel importante em outras funções do campo educacional. Entende-se que essa perspectiva rompe com a tradição tecnicista que separa o saber do fazer, ou seja, a teoria da prática. Conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 232), as concepções contidas na proposta das Diretrizes Curriculares abrangem duas partes intrinsecamente relacionadas: os conteúdos básicos e a parte diversificada ou de aprofundamento, que englobam um núcleo de conteúdos articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES para a organização de sua estrutura curricular, relativa:

- a) ao contexto histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea;
- b) ao contexto da Educação Básica, compreendendo:
 1. o estudo dos conteúdos curriculares da Educação Básica escolar;
 2. os conhecimentos didáticos: as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas línguas específicas aplicadas ao ensino;
 3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
 4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras demandadas pela sociedade;
- c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa” (PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA *apud* AGUIAR, 2003, p. 233).

Para Silva (2003, p. 83), os tópicos de estudos devem ser considerados por dois ângulos, “[...] primeiro a proposta caracterizou-se pela flexibilidade, na medida em que foram indicados os conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, além dos estudos independentes”, depois a “[...] flexibilização e diversificação de formas didáticas para a organização de conteúdos constituíram-se nos princípios para a estruturação geral dos cursos, mediante a consideração da docência como base comum da formação”.

Sobre esse segundo aspecto, Sheib e Aguiar (1999, p. 233) destacam que a CEEP entendeu “[...] ser necessária a diversificação na formação do pedagogo para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo”.

Tal diversificação pode ocorrer por meio do “[...] aprofundamento dos conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados para as áreas de atuação

profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das IES” (SHEIB E AGUIAR, 1999, p. 233).

Para essas autoras, a flexibilização do currículo propiciou dois outros componentes: “[...] os estudos independentes e as práticas pedagógicas”, além de propor que “as instituições de ensino superior estabeleçam mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendidos os prazos mínimos estabelecidos pela instituição, para conclusão do curso” (SHEIB E AGUIAR, 1999, p. 234).

Com essas exigências, são vários os tipos de atividades que devem ser desenvolvidas pelas instituições superiores, a saber: “[...] monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos realizados em áreas afins, integração com cursos, seqüências correlatas à área, participação em eventos científicos no campo da educação e outros” (SHEIB E AGUIAR, 1999, p. 234).

Ainda conforme Sheib e Aguiar (1999, p. 234), a prática pedagógica, por sua vez, é configurada como “[...] um trabalho coletivo da instituição, fruto de seu projeto pedagógico, o que implica que todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno”. Nesse sentido, Candau (1997, p. 17) adverte que “a relação teoria e prática deve ser considerada como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo”.

Ao analisar a prática pedagógica expressa nas Diretrizes Curriculares, Sheib e Aguiar (1999, p. 234) compreendem-na mediante três modalidades. A primeira, percebida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Pretende-se que seja iniciada nos primeiros anos do Curso, acompanhada pela coordenação docente da instituição de ensino superior. Essa modalidade de estágio deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades. A segunda modalidade, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. “A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional”. A terceira modalidade de estágio,

destinada à iniciação profissional, deve “[...] ocorrer nas escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um saber fazer que busque orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas impostas pela prática pedagógica” e estará presente desde os primeiros anos do Curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional.

Na conjugação dessas três modalidades, a articulação teoria e prática deverão observar o artigo 65 da LDB, que prescreve prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

A esse respeito, Sheib e Aguiar (1999, p. 235) apresentam as seguintes considerações:

[...] a concretização da proposta de um novo curso de Pedagogia calcado nessas orientações requer tempo dos professores e dos estudantes para pesquisas, leituras, participação em eventos e projetos variados, além da elaboração de um trabalho conclusivo de curso que sintetize suas experiências acadêmicas, exige que a carga horária do curso venha a ser compatível com a realização das atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas. Nessa ótica, a expectativa é a de que o curso seja ministrado com uma carga horária de 3.200 horas-aula, com duração total de quatro anos, atendendo inclusive às definições legais quanto ao cumprimento dos 200 dias letivos.

Aguiar (2004, p. 200) assim procura sintetizar a proposta do Curso de Pedagogia que emerge das Diretrizes Curriculares da CEEP: “[...] a formação de um pedagogo capaz de atuar de forma crítica e competente nas diversas áreas do campo educacional, sobretudo nas escolas e sistemas de ensino”. Nesse marco, deve se fundar a formação do administrador para a Educação Básica.

Tratar da formação do administrador da Educação Básica num contexto extraproposta de Diretrizes Curriculares remete necessariamente à compreensão que a Anfope tem sobre essa formação:

Exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1999, p. 1).

A CEEP assume outra posição no que diz respeito à formação dos profissionais da administração da educação, ao afirmar que em:

[...] uma proposta para o Curso de Pedagogia que observe tais diretrizes, são propiciadas oportunidades ao estudante para a obtenção de uma sólida formação teórico-prática que o faça vir-a-ser portador de uma ampla visão de fenômeno educativo, em suas múltiplas determinações, e que, potencialmente, desenvolva competências referentes ao campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, necessariamente, impõe-se o conhecimento das políticas educacionais, das medidas de políticas e dos instrumentos legais, que, nas várias conjunturas, não só têm influenciado essa formação, como a própria configuração da instituição escolar em resposta às exigências postas pelo mundo do trabalho (AGUIAR, 2004, p. 202-203)

Observa-se que o processo de articulação das Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo evidencia a pertinência da afirmação de Silva (2006, p. 136), quando afirma “tratar-se de uma conciliação de duas forças antagônicas”, já que aprovou na LDB duas proposições fundamentais para o debate:

[...] a primeira diz respeito à necessária formação do professor em nível superior, e atende a reivindicação do movimento dos educadores por melhor nível e qualidade na escolarização brasileira; a segunda refere-se à criação de cursos normais superiores e baseia-se numa indicação vinculada a distinção inédita estabelecida para o ensino superior.

A despeito do caráter ideológico que possa permear os conflitos sobre o encaminhamento a ser dado ao Curso de Pedagogia, não há como negar que incidem fundamentalmente sobre as questões referentes às funções do Gestor Educacional, o que leva ao questionamento: o Curso de Pedagogia forma profissional para atuar em quais funções educativas? Afinal quem é o pedagogo? É o profissional da Pedagogia ou o professor das séries iniciais? Percebe-se que, apesar dos avanços das discussões, e respeitada a proposta da Comissão na implementação das Diretrizes Curriculares voltadas para a formação do pedagogo, com possibilidades de ampliação das funções desse profissional, as ambigüidades que permeiam o Curso desde sua criação permanecem até os dias atuais, apenas vistas por outro enfoque.

Portanto, na atual conjuntura o que de fato está sendo privilegiado na composição do currículo do Curso de Pedagogia é a formação de professor e gestor no mesmo locus de formação.

Sobre esses aspectos é possível dizer-se que a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, *Campus* de Imperatriz, contempla um currículo bem estruturado e organizado em eixos formativos, privilegiando a formação do gestor, com a carga horária definida para a formação tanto em gestão como em docência das séries iniciais. No

entanto, por falta de entendimento da Proposta, prevaleceu a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma prática voltada mais para o ensino do que para a pesquisa, aspectos que abordaremos no capítulo seguinte através dos depoimentos dos atores do Curso.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA: DO ESPECIALISTA ADMINISTRADOR ESCOLAR AO GESTOR EDUCACIONAL

4.1 Situando o contexto da pesquisa

Em toda sociedade desenvolvida, economia e educação constituem a base de sustentação da qualidade de vida da população, o que não era o caso do município de Imperatriz na década de 80, considerando-se que a economia da cidade girava em torno de uma pequena parcela de empresários rurais, comerciais, industriais e de serviços. Essa concentração de renda demonstra que o crescimento do município seguiu as mesmas regras de um sistema capitalista dependente e gerador de desigualdades sociais.

Nesse contexto, a educação era vista como instrumento de viabilização dos interesses das classes dominantes, que exigiam cursos que atendessem à vocação econômica da região, preparando mão-de-obra local, principalmente para os setores primário e secundário, setores que se expandiram de tal forma que fizeram do município o maior arrecadador para os cofres do Estado.

Apesar de todo esse desenvolvimento econômico, o que se percebe é que o campo educacional não mereceu atenção consubstancial do poder público em Imperatriz, em face da precariedade do ensino da rede pública, tanto na zona urbana como na zona rural. Os problemas educacionais eram muitos, o que fica evidenciado no estudo realizado por Nascimento (1986, p. 39):

- a) a concentração de analfabetos e de um contingente maior de crianças em idade de escolarização, cujo índice chegava a 49,11% conforme senso do IBGE em 1980.
- b) somente a zona urbana possuía escolas de 2o Grau, numa proporção de 10 escolas de iniciativa privada para apenas uma do Sistema Público Estadual de Educação, ficando a cargo do Município manter o 1o Grau, tanto na zona urbana como na zona rural.
- c) até metade dos anos 80, o sistema de ensino municipal era ocupado em sua maioria por professores leigos, pela falta de escolas do sistema estadual para formar professores em nível de Magistério.

Esses aspectos demonstram que, apesar do desenvolvimento econômico de Imperatriz, sua política educacional contemplava um sistema escolar tendencioso e

incapaz de funcionar como instrumento de mobilização e organização da sociedade e incapaz de promover mudanças na qualidade de vida dessa população.

Esses aspectos têm ligação com as reformas educacionais criadas no Brasil, quase sempre marcadas por determinantes econômicos, como, por exemplo, as reformas que foram criadas nos anos 80, sob pressão do aumento das exportações, o que obrigou o setor produtivo a buscar inovações tecnológicas e outras formas de qualificação de mão-de-obra, em busca de qualidade e produtividade.

Segundo Leite (1996, p.102), “[...] onde se desenvolvem relações capitalistas de produção surge à necessidade de qualificação de mão-de-obra como requisito para ingressar no mercado de trabalho”.

Em função dos determinantes econômicos daquele momento histórico, ampliam-se as políticas educacionais de interiorização do ensino superior nas universidades públicas, como mecanismo de desenvolvimento econômico em todas as regiões do país.

Respaldado nas políticas de ajustes do Mec, o programa de interiorização ampliou-se com a abertura de *campi* de extensão em quase todas as unidades da federação e seus municípios, entre estes o Município de Imperatriz, cujo prefeito, José de Ribamar Fiquene, movido pela efervescência do desenvolvimento econômico da época, vê na implantação do *campus* universitário um marco do desenvolvimento educacional na região.

Assim, implantou-se em Imperatriz uma extensão da Universidade Federal do Maranhão, *Campus II*, com os Cursos de Direito e Pedagogia.

Questionava-se, então, de que maneira os Cursos de Direito e Pedagogia preparariam mão-de-obra para os setores primário e secundário, visto que estes eram os setores propulsores do desenvolvimento econômico na região. A quem se destinaria o Curso de Pedagogia em Imperatriz, com habilitação apenas em Administração Escolar, se não havia escolas públicas suficientes para absorver a demanda dos profissionais que seriam formados e nas poucas existentes o cargo de diretor era ocupado por indicação?

A conclusão a que se pode chegar é a de que a criação do Curso de Pedagogia em Imperatriz atenderia principalmente aos interesses da iniciativa privada, pois a legislação educacional da época exigia um profissional graduado em Pedagogia e Especialista em Administração Escolar para ocupar o cargo de diretor. Visto que as

maiores escolas, principalmente do Ensino Médio, estavam nas mãos da iniciativa privada, logo se entende que o Curso atenderia à necessidade dessa parcela da sociedade, os empresários do ensino.

Por outro lado, o Curso de Pedagogia, que veio para atender às políticas de interiorização, bem como os interesses dos militares, manteve a velha estrutura estabelecida no Parecer Nº 252/69.

4.1.1 O Curso de Pedagogia do *Campus* de Imperatriz com habilitação em Administração Escolar e as dificuldades na sua implementação

Ao expandir os cursos de extensão, o poder público não previu as complicações que poderia causar à realidade sociocultural da região, visto que não levou em consideração o diagnóstico das necessidades do município nem a vocação da região.

Os cursos de extensão, ao serem implantados em outros municípios, fora da realidade da sede, trazem consigo muitos problemas de ordem estrutural e, às vezes, até de ordem social. Em Imperatriz, a implantação do Curso teve conseqüências tanto de ordem social como estrutural. Conforme estudo realizado por Nascimento (1986, p. 49), o Curso de Pedagogia não atendeu às expectativas da sociedade local:

Primeiro: em função de não levar em conta a realidade do Município: preparar os profissionais de graduação para o Magistério, visto que esta área apresentava uma grande carência no que diz respeito à formação dos professores, a maioria eram leigos (*sic*), ou com outra formação fora do Magistério. Segundo: o curso foi transplantado nos moldes da sede, sem levar em consideração a realidade local, em função de seus determinantes históricos, políticos e culturais.

Essa afirmação confirma o entendimento sobre os cursos transplantados de uma realidade para outra, como foi o caso dos cursos da UFMA, *Campus* II de Imperatriz, que trouxeram consigo vários problemas, desde a estrutura física até a estrutura dos cursos em si. Os cursos iniciaram seu funcionamento em condições precárias e com bastante entraves, dentre os quais se destacam a falta de compromisso do poder público local em construir instalações para o funcionamento do *campus*, motivo pelo qual os cursos passaram a funcionar nas dependências do então Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, tirando a oportunidade de muitos jovens iniciarem o 2º grau pela ausência de espaço físico para acomodá-los na única escola pública de ensino médio existente

no município à época. No Curso de Pedagogia, os problemas iam desde a desarticulação do currículo em relação aos interesses da comunidade local até a desarticulação do professor da sede com a realidade vivenciada pelos alunos.

A esses entraves somaram-se outras dificuldades que prejudicavam o funcionamento do Curso: a falta de autonomia da coordenação local, a ausência de planejamento e a falta de regularidade na oferta das disciplinas, que dependiam da disponibilidade dos professores da sede.

A problemática enfrentada pelo Curso de Pedagogia, já em sua instalação no município, atribui-se à falta de engajamento da Universidade com as necessidades locais, ao relacionamento conflituoso de professores e alunos causado por determinantes socioculturais opostos e à falta de perspectiva de trabalho com a habilitação oferecida, entre outros, que se agregavam ao volume de problemas e dificuldades para o funcionamento do *Campus* de Imperatriz.

Os problemas cresceram numa proporção assustadora, de modo que, após dois anos de funcionamento, o Curso de Pedagogia foi objeto de avaliação pela coordenação da sede, conforme dados observados no Relatório das Atividades do Curso, em 1982, no qual se percebe:

[...] desinteresse da maioria dos alunos pelas disciplinas, conteúdos programáticos e demais atividades curriculares propostas pelo curso, na medida em que a opção da maioria que buscava o concurso do vestibular era prioritariamente para o Curso de Direito; grande índice de evasão e reprovação no curso, originado pela falta de interesse do aluno, exatamente por estar fazendo um curso que não correspondia às suas prioridades existenciais e profissionais. Enfim, falta de conhecimento básico dos alunos quanto aos objetivos do Curso de Pedagogia, o que gerava diferentes níveis de expectativas em relação aos objetivos do referido curso, etc. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES - Curso de Pedagogia, 1982, p. 2-3 *apud* NASCIMENTO, 1986, p. 50).

Esses aspectos são conseqüências de uma política educacional tendenciosa que foi regulamentada pela reforma do Ensino Superior, através da Lei Nº 5.540/68, trazendo consigo diversas leis complementares, entre estas o Parecer Nº 252/69 que, incorporado à Resolução CFE Nº 02/69, estabelece uma nova organização para o Curso de Pedagogia, criando as habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Magistério.

Ancorado na estrutura legal, criou-se o Curso de Pedagogia do *Campus* de Imperatriz, por um lado como meio de atender aos interesses de uma minoria da sociedade

que se beneficiou da expansão do ensino superior, enquanto por outro não considerou os fatores sócios políticos e econômicos da região.

A criação das habilitações, na forma como foi estabelecida, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico e para a descaracterização da função do profissional da Pedagogia. Essa fragmentação na organização do Curso atendia legalmente à necessidade de interiorização do ensino superior, visto que os cursos funcionavam sob a coordenação central da Universidade.

A organização conferida ao Curso de Pedagogia pelo referido Parecer N° 252/69 pouco contribuiu para a melhoria da formação do pedagogo, apenas estabeleceu as disciplinas que comporiam o núcleo comum do currículo, que seriam Sociologia geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática, pouco se diferenciando da forma estabelecida anteriormente pelo Parecer N° 251/62. Na parte diversificada do currículo, conforme a habilitação, somente duas ou três disciplinas respondiam pelo núcleo específico da formação, visto que Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Grau eram comuns a todas as habilitações.

Percebe-se que o Curso de Pedagogia passou por várias alterações na vigência da Lei N° 5.540/68 e, por força do Parecer CFE N° 259/69, deu sustentação legal à transformação das faculdades de filosofia em faculdades de educação. Após essa transformação, o referido Parecer orientou a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, em São Luís, por meio da Resolução N° 84/71, do Conselho Diretor da Instituição.

Sob a vigência da Resolução do Conselho Diretor, o Curso de Pedagogia da UFMA passou por várias mudanças: em 1971, foi a transformação das faculdades de filosofia em faculdades de educação; em 1977, a execução do Plano de Reestruturação da Universidade e a divisão em departamentos; em 1978, a criação da coordenação do Curso e o desdobramento do Departamento de Educação, sob a denominação de Departamento de Educação I e Educação II, estrutura que se mantém até o presente.

Conforme os antecedentes históricos constantes na Proposta do Curso de Pedagogia da UFMA (2001, p. 5), a trajetória do Curso prosseguiu marcada por pequenas alterações curriculares em função de determinações legais:

[...] alterações decorrentes de legislações internas, referente ao 1° Ciclo Geral de Estudos, Práticas Desportivas e à disciplina Estudos de Problemas Brasileiros. Havendo também ajustes nas legislações orientadoras do registro profissional e a inclusão de Monografia de conclusão de curso.

Observa-se que a história do Curso de Pedagogia da UFMA reflete as determinações legais que deram sustentação à reformulação do currículo, à incorporação do regime de créditos e estabeleceram a estrutura do currículo pleno das habilitações, sem, no entanto, conseguir registrar avanços significativos no projeto de formação do pedagogo (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 5).

Em 1987, foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFMA pela Resolução No 49/87 - CONSUN, que manteve o mesmo elenco de disciplinas da estrutura anterior, propiciando o enxugamento curricular do 1o Ciclo Geral de Estudos e ampliando a carga horária e créditos conforme exigências de ajustes às normas de registro profissional, as interpretações do grupo de reformulação curricular e do colegiado do Curso. Essa Resolução disciplinou a estrutura do Curso de Pedagogia por 13 anos (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 5).

A equipe de reformulação da Proposta Curricular de 1987 deixa transparecer no texto que, apesar de algumas alterações ocorridas na estrutura do Curso, ainda não atendia à expectativa sócio-histórica do projeto de formação do pedagogo, visto que as alterações continuaram. Entre elas, destacam-se: a reformulação do Estágio Curricular em 1991, por exigência da Portaria N° 399/89 e da Resolução N° 37/90. - CONSEPE, e a obrigatoriedade da Prática de Ensino em Disciplinas Objeto do Registro Profissional, a saber: Didática, Fundamentos de Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino. (PROPOSTA CURRICULAR, 2001, pp. 5-6).

As medidas adotadas por força de resoluções internas não foram suficientes para revigorar o Curso de Pedagogia no *Campus* de Imperatriz, pois este oferecia apenas a habilitação em Administração Escolar, já saturada desde sua implantação no município, pois não atendia aos interesses da população estudantil na região. O Curso ficou paralisado por não haver procura para a habilitação oferecida, visto que não havia oferta no mercado de trabalho.

Na tentativa de revitalizar o Curso, adequando-o às determinações da sede, e ancoradas na vigência do Parecer N° 252/69, foram oferecidas outras habilitações: Supervisão Escolar e Orientação Educacional, as quais despertaram novas perspectivas de formação na sociedade local, passando a funcionar com regularidade até o primeiro semestre de 2001, quando o Curso sofreu nova reformulação, por força da nova LDB

(9.394/96), que mudou a estrutura e a nomenclatura da formação do pedagogo especialista para Gestor Educacional.

Na justificativa do texto da Proposta Curricular 2001, observa-se que a UFMA, enquanto instituição formadora, sempre esteve preocupada com a formação do pedagogo, visto que algumas alterações vinham ocorrendo na medida permitida pela legislação nacional e pelas resoluções internas do Conselho Diretor. Havia o interesse de melhorar o Curso de Pedagogia por compreenderem que o profissional da Pedagogia deveria acompanhar os avanços da sociedade e ampliar os espaços de trabalho, em função das mudanças que ocorriam no mundo do trabalho.

4.2 O Curso de Pedagogia na nova Proposta Curricular: mudanças entre a formação do especialista administrador e a formação do gestor

Com a aprovação da Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou definido, no artigo 64, que “[...] a formação dos profissionais de educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional”.

Em cumprimento a esse artigo, o Mec e o CNE desencadearam ações no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério e demais profissionais da educação, a fim de adequá-la ao texto legal. Ao analisar essas ações, percebe-se muita semelhança com o Parecer Nº 252/69 e também com a Resolução Nº 02/69 do CFE, que estabeleceu as diretrizes para a organização do Curso de Pedagogia, criando as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Magistério. Com essa formação, os profissionais passaram a Especialistas em Educação, na forma definida pela referida Resolução (CFE Nº 02/69), para atuarem nos sistemas de ensino.

Refletindo sobre a trajetória do Curso de Pedagogia e suas reformulações, percebe-se que este foi engessado ao longo de décadas por força de pareceres e resoluções, contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico e para a perda

da função intelectual do pedagogo, que passou a ocupar um lugar secundário dentro da hierarquia da carreira do magistério, sendo considerado como um profissional agregado que precisa ser amparado e tutelado para exercer suas funções, descaracterizando a cada dia seu perfil e sua identidade como pedagogo.

Esse fato tem sido objeto de discussão nacional, desde os anos 80, intensificada nos anos 90, quando o movimento dos educadores passou a ser representado pela Anfope, que passou a exigir uma nova reformulação curricular para o Curso de Pedagogia, na expectativa de alterar sua estrutura de formação, para acompanhar os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela sociedade atual, a fim de ampliar os seus espaços de atuação.

O reflexo dessa discussão sobre a reformulação na estrutura do Curso e a ampliação do espaço de atuação dos profissionais da Pedagogia vem crescendo nacionalmente como bandeira de luta dos profissionais e estudantes da área, como segmento organizado da sociedade, em busca da definição de uma identidade profissional para o pedagogo, tendo a docência como base de sustentação na formação inicial.

Essas novas demandas para a formação do pedagogo chegaram também ao contexto da UFMA, onde um grupo de educadores, motivado pela discussão nacional, ampliou a preocupação com a formação dos futuros profissionais da educação e do magistério, razão pela qual decidiram elaborar uma nova Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia.

Ao analisar-se a justificativa da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA (2001, p. 6), percebe-se que seus idealizadores compreenderam que, diante da ampliação dos espaços educativos e do desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela sociedade atual, as demandas de formação do pedagogo apontavam outras exigências, como:

A gestão, o planejamento, a coordenação e a avaliação como objeto de trabalho docente e não docente do pedagogo, sua atuação em espaços de educação não escolar, como movimentos sociais, empresas, ONGS, a necessidade de atuar em diferentes modalidades de educação escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação especial [...].

Nessa perspectiva, iniciam a discussão sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, conforme os antecedentes históricos relatados na nova Proposta Curricular de 2001:

[...] essa discussão ampliou-se entre professores, chefes de departamentos e alunos do curso por um período de duas décadas, comissões foram formadas para estudar a estrutura do currículo, foram realizados debates com participação de alunos e outros segmentos da sociedade, no entanto, não chegaram à estruturação da proposta, porém, alguns avanços ocorreram, entre eles o redirecionamento e atualização de ementas e programas de disciplinas, etc. (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 6).

Ainda conforme os antecedentes históricos da Proposta (2001, p. 7), toda essa discussão acumulada sobre o Curso contribuiu para a reformulação de sua Proposta Curricular, na tentativa de atender às orientações emanadas das discussões realizadas pela Anfope, bem para o ajuste às legislações mais recentes.

No texto da Proposta Curricular (2001, p. 8), vários argumentos são apresentados como indicadores de mudanças significativas no projeto de formação do pedagogo; entre eles destacam-se:

[...] a sociedade contemporânea coloca desafios que estimulam a elaboração de um novo projeto social. O que implica na construção de uma política educacional comprometida com o exercício pleno da cidadania e com a formação do profissional-cidadão. Implica, portanto, em rever a concepção de formação e o perfil do pedagogo que se deseja formar (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 8)

A justificativa contemplada nos antecedentes históricos da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA (2001, p. 6-8) traz um relato sobre os encaminhamentos das discussões e debates, com a participação de alunos, outras instituições formadoras, agências empregadoras, chegando até à formação de comissões de estudo para estruturar o currículo, as quais se estenderam ao longo de duas décadas, buscando ajustar o Curso às demandas atuais e à legislação vigente.

Esse aspecto demonstra que a UFMA é uma unidade e percebe todo e qualquer Curso nos *campi* de extensão como parte da estrutura curricular dos cursos desenvolvidos na sede, cabendo aos departamentos a discussão e a elaboração de toda e qualquer mudança que atenda à legislação vigente e às normas do Conselho Diretor.

Essa perspectiva justifica que os cursos de extensão estão inseridos no contexto da instituição, as discussões, os problemas e as tomadas de decisão da Universidade, por uma questão de autonomia, são tomadas pela sede e os objetivos de formação do pedagogo formado pela sede não se diferenciam dos formados nos Campus de extensão, muito embora se perceba que os informantes ressentem-se pelo fato de

não fazerem parte dessas discussões, fato que permite questionar se os informantes da pesquisa não percebem a unidade entre os cursos da sede e os de extensão. Seria falta de clareza desse aspecto? Muito embora os cursos de extensão funcionem fora sede, em outra realidade, a instituição de ensino é a mesma. Seria possível aos informantes pensar o Curso como independente da estrutura pensada pela sede? Para os informantes, a nova proposta foi imposta apenas para execução, sem que a sede tivesse a preocupação de situar professores e alunos sobre as mudanças ocorridas, principalmente no que diz respeito à organização do currículo:

- Sujeito do GSI - 1 - A partir do momento em que o currículo novo teve que ser implantado e obrigatoriamente trocar de currículo, foi trocado, mesmo não tendo participado das discussões sobre a organização e implantação da nova proposta, fomos tentando caminhar, discutindo entre nós, emperrando em alguns momentos, pois não tínhamos a orientação de como articular o currículo para a nova formação. (Esse depoimento é comum entre os professores do Curso).
- Sujeito do GSI - 1 - Quando iniciei como professora substituta, a proposta já estava implantada, mas o que eu percebi foi uma verdadeira insatisfação em relação à aplicação da nova proposta por parte dos professores, no sentido do despreparo, da insegurança e das interrogações, como também a insatisfação por parte dos alunos que na época não refletiam um sentimento diferente dos professores. (professor).
- Sujeito do GSI - 2 - Recebemos a proposta para ser implantada a partir do segundo semestre de 2001. Sem consultar a comunidade acadêmica do Curso sobre a nossa realidade, quais seriam as implicações que poderiam ocorrer para a turma que receberia a mudança com 14 disciplinas cursadas não contempladas no currículo da atual Proposta e qual a posição dos alunos em relação às mudanças na estrutura do Curso. (Aluno da turma de transição).
- Sujeito do GSI - 2 - A forma de implantação da Proposta Curricular de 2001 não foi positiva, primeiro o *Campus* de Imperatriz não foi convidado a participar das discussões, recebemos a proposta para executar; segundo, por não respeitar os cursos em andamento, pois perdemos 14 disciplinas que saíram do currículo na nova proposta, o equivalente a um ano de estudo, prejudicando sensivelmente a turma que iniciou em 2000; terceiro, o atraso na conclusão do Curso, falta de professores para as novas disciplinas do currículo, a insensibilidade da coordenação do Curso em São Luis em disponibilizar professores para as novas disciplinas somente no período de férias, e estas eram trabalhadas de forma aligeirada, sem possibilidade de maior reflexão. (Depoimento comum entre os alunos da turma de 2000, da transição da proposta).

Analisando esses depoimentos e comparando-os com o que está escrito no texto da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA (p. 6-7), percebe-se a necessidade de os professores compreenderem as discussões em torno do Curso.

A influência e as determinações das políticas educacionais em torno das Diretrizes Curriculares evidenciam que a reformulação da Proposta Curricular para o

Curso de Pedagogia representa uma conquista para os educadores numa luta de décadas de discussão representados pela Anfope.

O texto da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA não apresenta evidência de descaso da sede para com o Curso do *Campus* de Imperatriz, considerando-se que os cursos da sede têm a mesma estrutura curricular dos cursos implantados nos *Campus* de extensão.

Diante de tais aspectos, é possível inferir que o Curso ainda vivencia os reflexos das dificuldades dos cursos implantados fora da sede, pela diferença de cultura, pelos anseios de outra realidade social e por não haver uma representação do Curso de Imperatriz nas discussões sobre as decisões tomadas pela sede.

É possível que haja um sentimento de inoperância por parte dos atores do Curso, por entenderem que não participam das decisões sobre o destino do Curso e por isso não acompanham os avanços deste, fato que se evidencia nos depoimentos dos sujeitos informantes, professores e alunos do Curso.

Conforme a voz de alguns professores, eles precisavam de informações básicas essenciais, tais como: orientações para articular o currículo em função dos eixos formativos e a abrangência das dimensões da formação do futuro pedagogo, principalmente no que se refere à docência como base da formação profissional, na perspectiva de atender ao contido na proposta, isto é, superar a dicotomia existente no Curso ao longo da história.

Um outro aspecto evidenciado na voz de alguns professores foi o entendimento sobre a abrangência da formação do gestor. Nesse sentido, questiona-se: Será que os professores não perceberam a relação da reformulação da Proposta Curricular de 2001 com os princípios emanados da Proposta das Diretrizes Curriculares, em que os estudos teóricos, a investigação e a reflexão propiciarão a base da formação desse profissional, entendendo-se que a pesquisa permeará sua formação como eixo integrador?

Pelos depoimentos, é possível inferir que a docência no Curso de Pedagogia não foi entendida como base de formação do pedagogo e que por isso, no início da implementação, voltou-se para mais uma qualificação, conforme se percebe nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, quando questionados sobre o que está mais evidenciado no Curso, se a formação do gestor ou a formação de professores das séries iniciais:

- S1 do GSI-I - No currículo anterior, o que estava mais evidenciado era a formação do pedagogo técnico, atualmente o que está mais evidenciado é a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. (professor).
- S2 do GSI-1 - Eu percebi uma preocupação dos professores e principalmente por parte da coordenação local referente à articulação da nova proposta, em virtude da falta de informação e do despreparo dos professores para o trabalho. Na época, era muito mais esforço pelo compromisso dos professores do que a compreensão da proposta. (Professor).
- S1 do grupo GS2 - No início não se tem percepção, mas, quando começou as disciplinas obrigatórias para o estágio em docência, tornou-se claro que o Curso estava voltado para a formação de professor das séries iniciais. (Aluno da turma de transição da proposta).
- S2 GSI-3 - Era evidente a preocupação dos professores do Curso com a docência das séries iniciais. As teorias de aprendizagem foram mais discutidas que as teorias de gestão, o ponto forte era estar preparado para a sala de aula no período do estágio com os alunos. (Aluno da 1a turma após a reformulação).

Percebe-se pelos depoimentos que não houve uma compreensão por parte dos professores do Curso sobre a docência como base de formação do pedagogo, cuja ênfase seria a formação do gestor e a abrangência desta e de suas funções, fato que gerou a insatisfação dos alunos, por não entenderem a dimensão da formação, tomando as práticas educativas apenas como qualificação para séries iniciais.

Entre os participantes do grupo GS2, há muitas reclamações por não terem concluído o Curso como queriam devido ao impasse criado na fase de implantação da Proposta, em virtude da mudança na estrutura do Curso. Também no grupo GS3, percebe-se a falta de entendimento sobre a organização curricular da nova proposta, pois são comuns as mesmas reclamações em relação à formação em gestão. Segundo esses informantes, existia o desejo de que a prática em gestão tivesse a mesma ênfase da prática em docência. Percebe-se que a compreensão dos alunos sobre as práticas educativas reflete o que pensavam os professores a respeito da docência.

Ao serem questionados sobre a dimensão investigativa, os sujeitos apresentam depoimentos diferenciados. Para os professores, há o sentimento de não estarem preparados para orientar esse eixo da proposta, pois falta a formação para orientar a pesquisa; para os alunos, a insatisfação maior é em relação ao fato de o Curso não acompanhar os avanços da atualidade. Esse sentimento transparece claramente na voz dos sujeitos:

- S1 do GSI-1 - O Curso está mais voltado para o ensino. Há uma discussão em torno da pesquisa pelos professores, no entanto, se deparam com a falta de qualificação para encaminhar alguns ensaios, a gente até tenta

algumas atividades, mas sabemos das limitações de nossa formação. (Professor).

- S2 do GSI-2 - Sobre a pesquisa, o ponto crucial é a formação dos professores do Curso e o vínculo da maioria com a instituição, com apenas uma professora-doutora, um mestre e dois mestrandos e a maioria dos professores são especialistas e contratados por no máximo dois anos. (Professor).
- S2 do GSI-3 - A pesquisa às vezes foi comentada em sala, porém não houve tentativa de prática de pesquisa de campo, o que houve foi apenas observação do funcionamento da escola, análise de documentos, o elementar no estágio de gestão. (Alunos da 1ª turma após a transição da proposta).
- S3 do GSI-3 - A pesquisa algumas vezes era comentada como estudo teórico, porém as discussões eram superficiais, não contemplavam o suporte teórico básico da pesquisa, visto que, na coleta de dados para monografia, representou uma grande dificuldade, como coletar os dados, como elaborar os instrumentos que nesse momento nos eram cobrado. (Alunos da 1ª turma após a transição da proposta)..

Esses depoimentos não condizem com a proposição da Anfope (1998, 1999, 2000) e revelam “[...] a negação da construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior” (FREITAS, 2003, p. 1107).

Observa-se também nesses depoimentos que as exigências da articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento, na formação do pedagogo na UFMA de Imperatriz, não foram percebidas, visto que a Proposta de Reformulação Curricular de 2001 contempla as proposições das Diretrizes Curriculares nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP Nº 01/2006, que definem a finalidade e as exigências requeridas do profissional formado no Curso de Pedagogia.

Conforme Aguiar (2006, p. 829):

[...] a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento [...] do contrário reduziria o curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental.

A docência nas Diretrizes Curriculares não é entendida no sentido restrito de ministrar aulas, conforme Aguiar *et al.* (2006, p. 830):

[...] o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula ao trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Dessa forma, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico, intencional, construído em relações sociais étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Nessa perspectiva, para Aguiar (2006, 830), o trabalho docente e a docência

implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam, visto que as práticas educativas se definem e se realizam mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

A compreensão sobre essa concepção e como ela se articula na formação do pedagogo parece não ter sido a tônica do Curso de Pedagogia em Imperatriz, visto que, segundo os informantes do GSI-1, eles não compreenderam como proceder à articulação do currículo nessa nova dimensão da formação do pedagogo na perspectiva da docência.

Esse aspecto remete ao questionamento: Se a docência tem uma outra dimensão do trabalho pedagógico, fora da sala de aula, definida nas Diretrizes Curriculares que orientam a nova proposta de reformulação do Curso em sua estrutura curricular e nas práticas educativas como base de formação, por que os professores do não perceberam essa dimensão?

Ao analisar a Proposta de Reformulação Curricular de 2001, percebe-se que esta mantém os princípios exigidos pelas Diretrizes Curriculares, que trazem em si uma nova concepção de formação do gestor, tendo como base de formação a docência, que mudou a estrutura do Curso e abriu margem para a discussão de alguns educadores, como Libâneo (2003, p. 864), que questiona a mudança de concepção do profissional da educação, quando adverte:

[...] pesquisadores, intelectuais, legisladores, talvez não estejam sabendo vincular a política de formação de professores às políticas de formação para a escola e para a aprendizagem dos alunos, e uma das razões disso está no distanciamento de questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos professores

Afirmar como essa pode colocar em conflito a concepção de alguns profissionais que trabalham na UFMA Imperatriz em relação à Proposta Curricular do Curso e a prática que vem sendo desenvolvida por esses profissionais, voltada para a formação de professores das séries iniciais, fato confirmado em depoimentos pelo GSI-1, que necessita compreender a dimensão da docência no Curso de Pedagogia articulada à formação do gestor, tendo a pesquisa como eixo integrador do conhecimento no momento da formação.

A dubiedade na compreensão dessa nova concepção na formação do pedagogo é uma discussão nacional que perdura desde a criação do Curso de Pedagogia, fato percebido até os dias atuais nas próprias discussões entre os teóricos da área. É compreensível, portanto, que professores e alunos do Curso de Imperatriz tenham posicionamentos diversos em relação à formação do pedagogo.

4.3 O Curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz e a Proposta de Reformulação Curricular de 2001: uma nova concepção para a formação do Gestor Educacional

Nos princípios norteadores da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, percebe-se uma preocupação em redefinir as funções do pedagogo, retomando-se a idéia de uma formação mais ampla e crítica.

Um profissional qualificado para compreender e atuar nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta: docência, planejamento e gestão administrativa e pedagógica das atividades escolares e não escolares (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 8).

Essa idéia encontrou ressonância e fortaleceu-se conforme o estabelecido na LDB de 1996, em seu artigo 87, parágrafo 4º: até o fim da década, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviços.

Esses princípios, contemplados nas discussões sobre a formação do pedagogo defendida pela Anfope, têm avançado em função da amplitude e complexidade assumida pelas práticas educativas escolares e não escolares.

O surgimento de novos espaços educativos extrapola o âmbito dos sistemas formais de ensino, abrindo novos espaços para a atuação profissional do pedagogo em atividades extra-escolares, como em empresas, organizações governamentais, órgãos públicos estatais, meios de comunicação, movimentos sociais, etc. (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 9).

No âmbito interno da UFMA, tal discussão tem sido acompanhada de um esforço pela reconfiguração da identidade do pedagogo e reflete as discussões em nível nacional orientadas pela Anfope em defesa de um novo perfil para o pedagogo. Assim, a

Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia fez opção.

[...] pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito dos sistemas educacionais, de modo especial no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam escolarização. (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 9).

Essa concepção foi entendida pela equipe de educadoras que elaboraram a proposta como uma qualificação inerente à própria condição humana, com ênfase na formação de um profissional capacitado para atuar nesse âmbito, capaz de contribuir na concepção e planejamento de políticas e práticas educativas comprometidas com os interesses sociais, traduzindo-as em planos de ação, desenvolvimento de experiências e avaliação dessas ações.

Porém, a despeito da concepção definida na Proposta, os depoimentos dos informantes revelam que o Curso está voltado para a formação de professores das séries iniciais para a regência de sala de aula. Muito embora a formação para atuar nos sistemas educacionais esteja implícita na Proposta Curricular, os sujeitos informantes da pesquisa percebem a necessidade de adequar a proposta à realidade escolar e ao contexto da escola. Observa-se um desentendimento entre o texto da Proposta e as atuais Diretrizes Curriculares e a realidade do Curso contada pelos sujeitos informantes.

De qualquer forma, no texto da nova Proposta Curricular, as mudanças de concepção e de formação do Gestor Educacional refletem uma discussão que vem se alargando nacionalmente na perspectiva da reconfiguração do perfil de um profissional qualificado e historicamente situado nos mais diversos contextos.

As Diretrizes Curriculares também se caracterizam pelo alargamento de possibilidades de atuação desse profissional, conforme o artigo 4º, que define o Curso de Licenciatura em Pedagogia e estabelece que se destina à:

[...] formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15-5-2006).

A partir desses elementos, observa-se que a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia de 2001 reflete os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais e amplia

a formação do pedagogo, suprimindo a visão tecnicista e a formação fragmentada da concepção de especialista, engessada em legislação anterior à LDB (9.394/96), pareceres e resoluções, os quais não permitiam a visão do processo educativo na sua totalidade.

Percebe-se que esses aspectos não foram percebidos pelos informantes da pesquisa, fato que supõe o requisito de uma reflexão mais profunda dos atores do Curso, considerando-se que as mudanças na estrutura curricular trazem maiores possibilidades à formação do pedagogo e amplia o campo de trabalho e o espaço de atuação do profissional da Pedagogia.

4.3.1 A Proposta de Reformulação Curricular de 2001 do Curso de Pedagogia da UFMA

A Proposta de Reformulação Curricular de 2001 do Curso de Pedagogia da UFMA consta de várias mudanças em sua estrutura e novas concepções foram incorporadas em consonância com as dimensões discutidas pela Anfope.

Observa-se que houve alterações substanciais na estrutura do Curso, abrangendo as seguintes dimensões:

- a) Docência - para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas.
- b) Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais - para formar profissionais em condições de assessorar, planejar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias.
- c) Investigação - o desenvolvimento de uma atitude permanente de análise da realidade.
- d) O curso se propõe atender interesses de atuação em áreas específicas, oferecendo oportunidade de aprofundamento de Estudos em Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação, Comunicação e Tecnologia (PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA, 2001, p. 9-10).

Essas dimensões passaram a nortear a estrutura do Curso e, com a aprovação das Diretrizes Curriculares, ocorreu a incorporação da docência como base da formação. Na formação específica do Gestor Educacional, novas disciplinas foram incorporadas e contemplam uma formação que permite ao profissional da área uma compreensão ampla do processo educativo e elege a investigação como atitude permanente de análise do fenômeno educativo, mudando também a nomenclatura da graduação de especialista

para Gestor Educacional.

A estrutura curricular ficou organizada em eixos formativos (I, II e III), que nortearão toda a organização do currículo. Esses eixos formativos estão divididos em subeixos que agrupam outras dimensões da formação: o aprofundamento em núcleo temático, estudos diversificados e estudos independentes. Acredita-se que essa nova estrutura do Curso represente um avanço na formação e valorização do profissional pedagogo no mercado de trabalho, quando articulada ao contexto de sua construção.

Em Imperatriz, no entanto, percebe-se que essa nova estrutura ainda necessita de uma maior interpretação dos conceitos de formação do gestor e da dimensão da docência, ainda vista pelos informantes apenas na perspectiva da formação de professores das séries iniciais, conforme os depoimentos dos sujeitos informantes da pesquisa:

- S1 do GSI-1 - [...] quando a gente começa a falar sobre o Curso em sala de aula, fica clara a preocupação dos alunos com a formação do gestor, visto que hoje a formação do pedagogo da UFMA - Imperatriz é fundamentalmente formação de professores das séries iniciais. Sobre a formação em gestão educacional, muitos alunos, por não conhecerem ou por não compreenderem a Proposta do Curso, ao perceberem a evidência da formação de professores das séries iniciais, abandonam o Curso, de forma que as turmas iniciam com 35 alunos e chegam a terminar com 15 a 20 alunos por turma. Acredito que o esvaziamento do Curso ainda seja o reflexo da concepção do pedagogo técnico. Dessa forma, se percebe a rejeição à formação de professores das séries iniciais, pois o desejo dos alunos que procuram o Curso é se tornar gestor, na visão do pedagogo técnico, por vários aspectos: a realidade do mercado de trabalho, a desvalorização social e financeira dos professores com essa formação na região e muitos reagem com o abandono do Curso, por este não atender às expectativas profissionais, pois gostariam de se tornar técnicos em educação, por perceberem que esses profissionais são mais valorizados no mercado de trabalho da região (professor).
- S3 do GSI-1 - [...] a percepção dos alunos, ao procurar o Curso de Pedagogia é o pedagogo técnico e não a visão do pedagogo professor das séries iniciais ou educação infantil. A compreensão do pedagogo docente é vista como uma condição da Proposta, pois basta observar a carga horária da formação e do estágio em gestão, comparando com a carga horária da formação e do estágio em docência, para perceber que a própria proposta deixa clara a predominância da formação de professores, muito embora a maioria dos alunos rejeite a idéia de docente das séries iniciais (professor substituto).

Pelos depoimentos, percebe-se que, desde a fase de implantação da Proposta de Reformulação Curricular, a preocupação dos professores do Curso foi com a dimensão da docência das séries iniciais, o que evidencia que não acompanharam a problemática do Curso discutida em nível das Diretrizes Curriculares, na qual a docência

é base para a formação do gestor, como forma de compreender o processo pedagógico como um todo, fato que diferencia a formação do gestor dos especialistas nas habilitações, pois estes, ao chegarem à escola, não compreendiam funções básicas como orientar a organização do trabalho pedagógico. Isso se percebe nos depoimentos dos alunos do GSI-2 e GSI-3, que refletem essa compreensão quando afirmam: “O que ficou mais evidente durante o Curso foi a preocupação dos professores com a formação de docente”.

Somente O S2 do GSI-1 afirma que, em sua concepção, fica evidente tanto a formação de professores das séries iniciais quanto da formação de gestor, pois antes de os alunos irem para o campo de estágio eles já viram as disciplinas que os orientam para as duas formações. Afirma ainda que hoje os estágios estão sendo realizados em semestres diferentes e com cargas horárias diferentes.

No entanto, esse entrevistado, ao ser questionado sobre os eixos formativos e se a ênfase maior recai no ensino ou na pesquisa, ele deixa claro que a ênfase ainda recai no ensino, apesar de compreender que os dois elementos se inter-relacionam. Esclarece que não existe grupo de pesquisa no Curso em função do número reduzido de doutores.

Questionado sobre a pesquisa como eixo integrador da organização da proposta do Curso, o mesmo entrevistado se limita a falar da pesquisa apenas como possibilidade de os alunos conhecerem a realidade do fenômeno educativo e aponta a disciplina e os projetos educativos como possibilidade dos discentes manterem contato com a pesquisa.

No diz respeito à dimensão Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais, percebe-se uma indefinição na sua compreensão pelos sujeitos informantes do grupo GSI-2 e GSI-3, que não têm clareza dessa dimensão em relação à formação do gestor:

- S1 do GSI-2 - [...] tivemos as disciplinas Gestão Educacional I e II, Sistemas Educacionais, que deveriam abranger um universo educativo maior que a escola, outros espaços educativos; se fosse gestão escolar, poderíamos compreender, mas gestão educacional e sistemas educacionais deixaram a desejar (aluno da turma de transição).
- S2 do GSI-2 - [...] além das disciplinas em sala, tivemos contato com a gestão no estágio; no entanto, em termos de estágio, nossa turma foi muito prejudicada pela mudança da proposta do Curso; o nosso estágio foi colocado no final do Curso, ocorrendo os três estágios ao mesmo tempo, de forma bastante superficial e aligeirada, para concluir o Curso (aluno da 1a turma após a implantação da proposta).

- S3 do GSI-2 - [...] além das disciplinas, foi somente no estágio que tivemos contato com a gestão, isto é, no estágio de docência, pois não tivemos estágio em gestão, tudo se resumiu apenas na teoria em sala de aula (aluno da 1ª turma após a implantação da proposta).

Esses depoimentos demonstram que os alunos da turma da fase de transição, ao verem seus desejos desatendidos, demonstraram uma postura de insatisfação em relação à nova proposta e ao próprio Curso, principalmente na formação em gestão, em virtude da concepção do pedagogo técnico e também por entenderem que, naquele momento da implementação, sua formação seria de professores das séries iniciais.

No momento de levar a efeito a transição da estrutura do Curso, essa insatisfação se manifestou, acredita-se que em virtude da desvalorização do profissional docente na região, mas também por não terem absorvido a dimensão da formação do gestor, que perde o caráter técnico desejado pelos alunos, bem como, ainda, pelas dificuldades de adaptação às mudanças que vêm de encontro a expectativas existenciais.

Os depoimentos dos GSI - 1 e GSI - 2 levaram a ampliar o quadro de entrevistados. Considerando que a proposta fora construída após décadas de análise e discussão, envolvendo professores, coordenadores e estudiosos da área, dentro do *Campus* da UFMA, não poderia gerar esse resultado de insatisfação. Ampliou-se o estudo optando-se por mais um grupo de sujeitos informantes, quando foi criado o grupo GSI-3, (alunos da 1ª turma que iniciou o Curso após o início da implementação da nova Proposta Curricular).

A esse grupo de sujeitos, questionou-se sobre o reflexo da reformulação da proposta do Curso de Pedagogia em sua formação:

- S1 do GSI-3 - Do meu ponto de vista ficou melhor, porque antes teria que escolher uma das áreas, agora são duas áreas obrigatórias, docência das séries iniciais e gestão, muito embora dê mais trabalho, porque são três estágios; se tem muito trabalho, mas para mim o Curso está mais completo (aluno).
- S2 do GSI-3 - Acredito que tenha mudado para melhor, porém, se dizer que estou preparada para ser gestora, coordenadora ou professora, é claro que não posso, pois acredito que tenho que buscar me qualificar melhor. Como só tenho a formação inicial, eu diria que não sou nem tanto gestora nem tanto professora, mas o Curso foi muito bom e deu uma boa base de formação, o aperfeiçoamento se constrói na prática (aluno).
- S3 do GSI-3 - Após uma reformulação, se pensa que é para melhorar, no entanto, logo no início do Curso percebi certa insegurança nos professores em explicar a nova proposta. Sempre que perguntávamos qual seria a nossa formação, em que sairíamos habilitados, eles respondiam que era em gestão e professores das séries iniciais, porém, na medida em que o Curso foi andando, percebemos que seríamos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que as teorias sobre gestão foram discutidas

apenas em sala, mas não com a ênfase da docência. Além disso, na medida em que a turma percebeu para onde o Curso estava caminhando, compreendeu-se que deveríamos nos preparar para ter fundamentação teórica para o estágio em docência, visto que precisávamos de suporte teórico para enfrentá-lo (aluno).

- S4 - do GSI-3 - [...] percebíamos a preocupação dos professores em dar uma boa aula, mas a preocupação era com a aprendizagem dos alunos no momento do estágio, a turma voltou à atenção mais para a docência em função das 315 horas de estágio (aluno).

Nos depoimentos dos sujeitos desse grupo, percebe-se que a dimensão da docência também não se definiu no Curso, conforme as orientações contidas no texto da Proposta de Reformulação Curricular de 2001, que busca atender às orientações previstas nas Diretrizes Curriculares, dispositivo em que a docência aparece como base de formação do trabalho pedagógico. Porém, os depoimentos dos informantes evidenciam a compreensão dos professores do Curso em relação à dimensão da docência como formação docente das séries iniciais. Já sobre a dimensão da formação em gestão ainda persiste certa incompreensão.

Apesar de não transparecer sentimento de insatisfação e rejeição com a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia, percebeu-se no GSI - 3 certo anseio em relação à formação em gestão, deixando a impressão de que os alunos esperavam mais da formação, fato compreensível, visto que os professores, naquele momento, também não haviam absorvido a dimensão da formação prevista na reformulação da Proposta Curricular.

4.4 A formação do Gestor Educacional do Curso de Pedagogia da UFMA, *Campus* de Imperatriz, na voz de seus atores

Para analisar a formação do Gestor Educacional no Curso de Pedagogia da UFMA, *Campus* de Imperatriz, após a Reformulação Curricular de 2001, consideraram-se duas dimensões básicas: o texto da Proposta e a realidade em que esta deveria ser aplicada, tal como vivenciada e relatada nas entrevistas obtidas de professores e alunos, na seguinte perspectiva: “A história oral pode devolver às pessoas que vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras”. (Thompson, 2002, p. 22). Ainda sobre a importância da história oral, Kramer (1993, p. 65) assim se expressa:

[...] a história está viva no discurso vivo, fazer história é elucidar a história contada por quem a vivencia. Na medida em que o homem só pode receber a história numa transmissão, a história condiciona e mediatiza o acesso à linguagem, assim, apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história e interpretá-la.

Pela forma como os sujeitos do GSI-1 interpretaram as mudanças conceituais na formação do gestor, após a reformulação Curricular de 2001, fica evidente que ainda não foram percebidas todas as suas potencialidades. Somente um dos entrevistados, por exemplo, percebe a possibilidade de o aluno formado no Curso de Pedagogia da UFMA ter uma visão mais ampla do fenômeno educativo, porém não pontuou as mudanças vislumbradas, apenas se referindo a elas como mudanças do período das habilitações e à etapa do Curso em que iniciava nas disciplinas específicas da habilitação desejada.

Esse depoimento permite inferir que esse sujeito, apesar de compreender a possibilidade da abrangência da formação, naquele momento ainda apresentava dificuldades para enunciá-las, conforme explicita o sujeito S2 do GS1:

A atual Proposta Curricular abre um leque de possibilidades para que o aluno formado no Curso de Pedagogia da UFMA tenha uma visão mais ampla do fenômeno educativo. [...] no modelo de habilitações, os alunos, a partir do sexto período, só estudavam disciplinas que faziam parte de sua habilitação (professor).

Via de regra, as respostas obtidas dos sujeitos do GSI-1, quando interrogados sobre as mudanças no Curso, demonstram que não foram percebidas, conforme explicitado na seguinte fala:

S1 do GSI-1 - Em minha opinião, não percebo mudanças de ordem conceituais, mudou o texto da proposta, até porque as turmas que saíram vieram do currículo das habilitações; após a nova proposta, apenas duas turmas saíram e outra está saindo. Aqui na Universidade eu não percebo mudanças, surgiram preocupações com as novas dimensões da estrutura do Curso, como a formação dos professores das séries iniciais, visto que os alunos que procuram o Curso ainda vêm com uma visão do pedagogo técnico; outra preocupação é a orientação da pesquisa, tendo em vista que a formação dos professores não os habilita a conduzir esse eixo formativo do Curso (professor).

Dentre os entrevistados desse grupo, somente um faz uma reflexão pertinente, ao dar ênfase à necessidade de adequação do currículo.

S4 do GSI-1 - Do ponto de vista da ampliação da proposta de formação do pedagogo, acredito que sim, porém, do ponto de vista da formação e da organização do processo educativo, percebe-se que falta algo mais específico.

[...] para que haja essas mudanças conceituais qualitativas, é necessário adequar o currículo em função da generalidade da formação (professor).

O fato de as mudanças conceituais do Curso de Pedagogia estarem ligadas à necessidade de repensar o currículo é algo também levantado por Aguiar *et al* (2006, p. 832):

[...] essa ressignificação da concepção de formação do pedagogo requer uma sólida fundamentação, que, por sua vez, exigirá novas formas de pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcela restrita a um elenco de disciplinas fechadas em seu campo de conhecimento.

Se os depoimentos dos sujeitos do GSI-1 demonstram falta de percepção das mudanças conceituais na formação do gestor, isso tem ligação com a idéia da formação do pedagogo generalista, questionada por alguns autores da área, como implícita nas Diretrizes Curriculares. Acredita-se que esses autores têm ainda uma concepção do pedagogo técnico. De certa forma, esta é uma discussão complexa e representa uma disputa de forças que vem se estendendo há décadas, em virtude da influência de concepções e de uma legislação educacional ainda fragmentada por pareceres e resoluções.

Essa também parece ser a compreensão que tiveram alguns dos informantes do GSI-1 sobre a reformulação da Proposta Curricular de 2001, os quais evidenciam em seus depoimentos que as maiores dificuldades na implantação da proposta no Curso de Pedagogia em Imperatriz foi compreender a ressignificação da formação do pedagogo e a nova forma de pensar a organização do currículo.

Os depoimentos refletem as dificuldades dos entrevistados em compreender a nova proposta em toda a sua complexidade. Nesse sentido, é necessário um estudo mais aprofundado, cuja reflexão possibilite a clareza dos contornos e das perspectivas dessa formação prevista na Proposta Curricular de 2001 e quais as dimensões que poderá assumir em decorrência das Diretrizes Curriculares. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 248) o pedagogo é o:

[...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 248).

Portanto, deve ser repensada a articulação do currículo e a formação continuada dos professores que trabalham no Curso, desmistificando concepções arraigadas em preconceitos de alguns autores que, através de seus discursos, tentam manter uma estrutura ultrapassada que não acompanha os avanços científicos e tecnológicos como possibilidades de ampliação da formação do pedagogo, cujas teorias ainda permanecem no modelo de formação fragmentada das habilitações. Talvez pela influência desses autores, os informantes percebam a reformulação da Proposta Curricular de 2001 na perspectiva apenas da mudança da nomenclatura: formação de professores das séries iniciais e gestão educacional, como transparecem na voz dos informantes da pesquisa.

Ao serem questionados sobre as disciplinas portadoras das bases teórico-metodológicas do Curso em relação aos princípios da Gestão Democrática, os sujeitos do GSI-2 se posicionaram de forma semelhante, o S1, S2 e S4 não perceberam a evidência desses princípios, pelo fato de as disciplinas acontecerem no final do Curso, em períodos de férias, de forma bastante aligeirada, sem espaço para maior reflexão, enquanto as discussões sobre a temática são bastante superficiais. Aspectos diferenciados para o S3 desse grupo, que percebeu os princípios da Gestão Democrática no estudo dos textos e nas discussões em sala durante as disciplinas um pouco complexas em relação às práticas educativas de gestão, ficando a desejar esses aspectos no estágio.

- S1 do GSI-2 - O estudo da disciplina teoricamente estava voltado para a gestão escolar, não houve a abrangência da gestão dos sistemas educacionais, imaginava-os fora dos limites da escola (alunos).
- S2 do GSI-2 - Não percebi esses princípios até pela forma como foi dada a disciplina de forma bastante aligeirada em período de férias (alunos).
- S3 do GSI-2 - Durante as disciplinas, o estudo das teorias foi bastante discutido, enquanto Gestão Democrática, participativa, todo mundo participando das decisões da escola [...], porém, durante o estágio não vivenciamos a prática da Gestão Democrática, visto que nosso estágio foi somente em docência (aluno).
- S4 do GSI-2 - A disciplina de Gestão já aconteceu no final do Curso, com os aspectos da Gestão Democrática pouco enfatizados, visto que essa disciplina dependia de São Luís e de período de férias para ser oferecida de forma bastante aligeirada. As bases teóricas, estudadas de fato, foi para fundamentar a formação de professores das séries iniciais, no aspecto de ministrar aulas (aluno).

Os depoimentos dos sujeitos do GSI-3 contemplam uma visão mais ampla sobre os estudos das bases teórico-metodológicas do Curso, com ênfase nos princípios

da Gestão Democrática, e alguns chegam a fazer uma análise mais reflexiva sobre esses aspectos. No entanto, alguns informantes desse grupo evidenciam incompreensão sobre a prática da gestão; no decorrer das entrevistas, deixam transparecer que não se sentem em condições de assumir as funções de gestor. Essa fala confirma a suposição da influência da concepção do pedagogo técnico na região e no meio escolar. Entende-se que esse grupo, apesar de evidenciar uma visão mais ampla dos princípios da Gestão Democrática, ainda está atrelado ao modelo das habilitações.

- S1 do GSI-3 - Os princípios da Gestão Democrática estavam presentes nos textos sobre as teorias de gestão, as reflexões eram freqüentes, a bibliografia atualizada e toda discussão envolvia a Gestão Democrática participativa. Além disso, era bastante discutida a responsabilidade do gestor e as ações da escola, desde o administrativo até ao pedagógico, o papel do gestor na comunidade, etc. No estágio, tive oportunidade de perceber esses princípios nos atos da diretora da escola em relação à comunidade; pais, alunos e professores tratados com respeito e as decisões eram tomadas em conjunto com os professores e às vezes até com os pais (aluno).
- S2 do GSI-3 - As disciplinas de gestão eram bem atualizadas, bem discutidas em sala, a Gestão Democrática participativa, bem enfatizada; em termos de teoria, é bem fundamentada, mas na prática deixou a desejar; quando chegamos à escola, vimos que a realidade é bem diferente da discutida em sala (aluno).
- S3 do GSI-3 - Os princípios da Gestão Democrática estavam implícitos nos textos sobre gestão e, quando fomos encaminhados para a escola, pude perceber alguns aspectos que foram discutidos em sala na postura de alguns gestores (aluno).
- S4 do GSI-3 - Os textos eram bem atualizados, a discussão sobre Gestão Democrática e participativa presente, porém se colarmos a questão da prática não tivemos nem um trabalho ou oficina em relação ao Projeto educativo da escola, apenas foi observado no período do estágio. Eu acho que, apesar do Curso formar o gestor, está mais voltado para a formação do professor das séries iniciais (alunos).

O depoimento do sujeito S4 do GS3 confirma a influência da formação de especialistas, vistos como técnicos em educação, cuja formação de aspecto linear não permitia ao aluno ocupar outro espaço fora de sua habilitação e muito menos compreender a organização do processo educativo, visão ainda geradora de muitos anseios no meio estudantil da região entre os que procuram o Curso de Pedagogia.

É compreensível o anseio dos alunos em relação à reformulação da Proposta Curricular de 2001, considerando que esta é também uma preocupação de muitos profissionais da área, principalmente após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ensino da Pedagogia, as quais definem a formação do pedagogo gestor como profissional

habilitado para atuar em vários campos, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Autores como Pimenta e Libâneo (1999, p. 249) discordam dessa definição quando afirmam:

[...] Esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência [...] a supressão em alguns lugares da formação de especialistas [...] ao esvaziamento da teoria pedagógica, em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação.

Por não compartilharem das orientações da Anfope sobre a abrangência do Curso e da formação do pedagogo, esses e outros autores chegam a se posicionar contrariamente às reformulações dos cursos de formação dos profissionais da educação e afirmam que “[...] acabaram de comprometer características positivas do Curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE N° 252/69” (LIBÂNEO e PIMENTA 1999, p. 249).

Esse posicionamento demonstra o saudosismo da visão do pedagogo técnico, engessado no modelo das habilitações, que, além de inviabilizar a possibilidade de o pedagogo ampliar seu campo teórico-investigativo, limitam a formação e os espaços ocupados por esse profissional.

Entende-se que essa visão influenciou os leitores da área durante várias décadas, o que impediu uma visão mais crítica da problemática e da necessidade de compreender os avanços no campo de formação do profissional da educação.

Essa influência impediu alguns informantes, ao analisar a Proposta Curricular de 2001, de perceberem que esta procurou atender às orientações da Anfope no sentido da abrangência da formação, visto que refletem os princípios do artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao definir a docência nas séries iniciais.

Portanto, o que contrariou os informantes na implantação da nova proposta foi a complexidade de sua dimensão para a formação do pedagogo e o desconhecimento dos princípios das Diretrizes Curriculares, implícitos na Proposta de Reformulação Curricular de 2001, visto que, na interpretação do conceito de docência, esta não foi vista como base da formação, visto que, conforme entenderam os atores do Curso, este ainda se encontra restrito à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os professores parecem concordar com a visão de Libâneo (1999, p. 249) quando se refere ao princípio da docência nas Diretrizes Curriculares: “[...]”

é reduzir a formação do pedagogo ao nível apenas de docência para ministrar aulas, nas séries iniciais”.

Em termos gerais, os grupos dos entrevistados avaliam a estrutura do Curso em vários aspectos. Para o S1 do GSI-1:

O Curso de Pedagogia em Imperatriz, após a reforma curricular, tornou-se fundamentalmente voltado para formação de professores das séries iniciais, ou seja, na organização da estrutura do Curso, em função dos eixos formativos, o que está mais evidenciado é o ensino. O quadro de professores do Curso tem maioria de especialistas, apenas uma professora doutora, um professor mestre e dois mestrados, fato que representa um entrave para desenvolver o eixo investigativo (professor).

Ainda na análise do mesmo entrevistado:

A proposta Curricular, conforme se encontra no papel, parece está muito bem organizada, mas, na prática, no dia a dia dos professores, aqui no *Campus*, a realidade é bem diferente, enfrentamos uma série de dificuldades na articulação desses eixos, principalmente o eixo investigativo que trata da pesquisa; por mais que se queira trabalhar e caminhar por este eixo, não se tem a qualificação necessária [...], até se entende que esse eixo deve permear todo Curso, porém aqui na UFMA, no *Campus* de Imperatriz, na prática não acontece conforme a proposta (professor)

O S2 do GSI-1 destaca, em linhas gerais, que:

A nova proposta curricular apresenta elementos para a formação do pedagogo bem diferentes das habilitações, pois apresenta possibilidades bem abrangentes nessa formação e que poderiam atender às demandas da sociedade atual em relação à formação desse profissional, se fosse executado por profissionais qualificados, como exige a organização da nova Proposta. Porém, na prática, aqui no *Campus* de Imperatriz não está acontecendo conforme a abrangência prevista na proposta, visto que não temos professores qualificados para atender às exigências do atual currículo (professor).

Para este entrevistado, um aspecto chama a atenção para o Curso:

A procura do Curso, mesmo com vários limites na formação, como falta de qualificação dos professores, do quadro de docentes, a maioria de professores substitutos, com um contrato apenas de dois anos, ainda assim o Curso é muito concorrido, não só pela demanda do município, mas de toda a região. Apesar de todos esses aspectos, “a concorrência nos vestibulares é muito grande e o Curso de Pedagogia da UFMA na região tem seu destaque em relação aos outros cursos existentes na cidade. Eu acredito que, se o corpo docente desse Curso fosse qualificado em médio prazo, esse Curso se tornaria uma referência não só na região, mas em todo o Estado do Maranhão e suas adjacências, considerando a grande demanda; exemplo foi a avaliação do Enade: o Curso de São Luis obteve nota quatro e, para nossa alegria, o de Imperatriz também obteve a nota quatro.

Ainda para o S2 do GSI - 1, destaca-se a organização da nova Proposta Curricular em eixos formativos, como:

Uma das melhores formas de consolidação para uma formação que vise instrumentalizar os discentes para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e até mesmo extensão. Para esse entrevistado, aquilo que é apreendido em cada eixo serve de elemento para a compreensão do fenômeno educativo em seus múltiplos aspectos (professor).

Para esse entrevistado:

Os núcleos temáticos (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação, Comunicação e Tecnologia e Educação Especial) não são obrigatórios para o Curso noturno. Porém, no Curso do Campus de Imperatriz, já estão sendo oferecidos os núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Educação, Comunicação e Tecnologia para duas turmas. [...] Os núcleos representam mais uma opção para o desenvolvimento de suas atividades no mercado de trabalho” (professor).

Esse entrevistado acredita que:

Os estudos independentes se tornam relevantes para a formação, pois rompem com a lógica de que o discente só deve se preocupar com o que é ensinado nas disciplinas. Com os estudos independentes, os discentes são obrigados a participar de congressos, seminários, oferecerem minicursos para a comunidade, apresentarem trabalhos em eventos científicos, etc., o que é de grande relevância para a formação do pedagogo capaz de atuar no contexto educacional atual e fora dele (alunos).

Percebe-se que o S2 do GSI -1 tem uma ampla compreensão da organização da Proposta Curricular de 2001, considerando-se que este participou com intensidade dos debates sobre a reformulação da proposta em São Luís, fato revelado na voz dos sujeitos do GSI -1, “após a integração desse informante no quadro de professores do *Campus* de Imperatriz, o Curso vem se ajustando às determinações da proposta”. (Depoimentos dos professores integrantes do GSI-1).

Nesse sentido, é possível entender as dificuldades dos professores do Curso em compreenderem a complexidade dessa nova estrutura curricular, visto que a estrutura das habilitações perdurou durante décadas; esse aspecto pode ter sido um dos maiores geradores de impacto na implantação da nova proposta, já que esta se articula em eixos formativos, núcleos temáticos e estudos independentes, aspectos que não faziam parte do cotidiano deles.

O S3 do GSI-1 faz a seguinte análise:

O Curso de Pedagogia de Imperatriz tem a mesma proposta do Curso em São Luís, no entanto, são realidades diferentes, desde as condições sócio-histórico-cultural de alunos e professores. O Curso oferece uma formação ampla, no entanto percebe-se que falta algo [...] quando o pedagogo chega ao mercado de trabalho para assumir uma função na escola, falta a segurança, a formação foi geral, mas fica a questão: Como atuar? Fica o questionamento sobre até que ponto a nova proposta atende à formação desse profissional, o que deve ser feito para melhorar. Entendo que a gestão perpassa todo o processo de formação e que as Diretrizes Curriculares do Curso prevê a possibilidade do pedagogo atuar em várias funções escolares e não escolares. Então, eu me pergunto: O pedagogo com formação generalista estará apto para exercer essas funções? Fica o questionamento (professor substituto)

S4 do GSI-1 expõe o desejo de que:

[...] atualmente o Curso de Pedagogia esteja mais definido na questão da formação e do perfil do profissional formado e que, ao concluírem o Curso, os alunos tenham clareza das funções para as quais estão habilitados, pois a grande insatisfação dos alunos era a incerteza da formação, se era professor das séries iniciais ou gestor (professor substituto)

Ao analisar os depoimentos desse grupo, percebe-se que falta clareza no entendimento do parágrafo 3º das Diretrizes Curriculares, quando define:

[...] o estudante de Pedagogia trabalhará com repertório de informações e habilidades compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15-5-2006).

Os depoimentos do GSI-2 apontaram muitas dificuldades em relação à mudança na estrutura do Curso, desde a insatisfação pela habilitação de professores das séries iniciais até a compreensão da abrangência da formação em gestão, além dos problemas de adaptação da nova proposta, do tempo do Curso e da falta de professores para as disciplinas do novo currículo, entre outras.

Percebe-se nos depoimentos um sentimento de perda, pela falta dos especialistas, visto que essa formação fazia parte dos anseios deles, pois é unânime entre os informantes desse grupo não se sentirem habilitados para assumirem as funções de gestor.

O S1 desse grupo fez questão de destacar:

[...] por causa da superficialidade das discussões nas disciplinas de Gestão e de Projetos Educativos, naquela época pairava a dúvida dos professores sobre o que trabalhar em gestão e o que trabalhar em projeto educativo, que propiciasse uma fundamentação teórica consistente à formação. Como também não

vivenciamos nenhum projeto de pesquisa, a nossa experiência em sala foi apenas na elaboração de projetos didáticos e de forma bastante elementar (aluno da turma de transição da proposta).

Um outro elemento destacado por esse entrevistado é:

[...] a falta de professor habilitado para trabalhar as disciplinas do novo currículo, pois no quadro de professores havia apenas uma professora Mestre, porém, afastada, cursando doutorado, um mestrando com carga horária reduzida e o restante dos professores eram todos especialistas (aluno da turma de transição).

S2 do GSI-2 fez análise semelhante à do S1 e acrescenta que:

O Curso de Pedagogia para o contexto regional contempla um bom embasamento para o ensino. Porém, para a realidade do mercado de trabalho, poderia sair com uma fundamentação teórica bem mais aprofundada e alicerçada com práticas condizentes para atender às demandas atuais, tanto no aspecto teórico-prático como na pesquisa e na extensão (aluno turma de transição da proposta).

O S3 analisa o Curso de Pedagogia como:

[...] muito bom, oferece muitas informações, mas falta muita prática, porque nem todos os alunos que procuram o Curso já são professores, o Curso deve ser bem definido no que diz respeito à formação do gestor e suas atribuições ao chegar à escola, se é diretor, coordenador, um faz tudo ou se não faz nada. Na época do meu Curso, não ficou claro qual o papel do gestor. O que ficou claro foi a formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental (aluno turma de transição).

O S4 também analisa o Curso como:

[...] muito bom, amplia a visão do professor ou de qualquer profissional da área de educação, pois dá suporte teórico para compreender os problemas da escola, dos alunos e da comunidade. Só tenho a lamentar que a formação de gestor não tivesse a mesma ênfase da formação de professor das séries iniciais, mas acredito que os professores já tenham ajustado a gestão como principal formação do Curso (aluno da turma de transição).

Ao analisar os depoimentos desse grupo GSI-2, percebe-se que desconheciam o princípio fundamental da reformulação da Proposta Curricular de 2001, destinado a atender ao artigo 2º das Diretrizes Curriculares e seu parágrafo 1º, que define a docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre

conhecimentos científicos e valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, 15-5-2006).

Apesar de as Diretrizes Curriculares ainda não terem sido promulgadas em 2001, já havia embates e resoluções na perspectiva da reformulação da Proposta Curricular, considerando-se que as discussões para a definição de uma proposta para o curso data da década de 80, em vários encontros, seminários, fóruns, congressos, etc., no sentido de definir a formação, o perfil do pedagogo, sua identidade profissional e suas funções no mercado de trabalho.

Entende-se, portanto, que esse grupo, por desconhecer a trajetória histórica do Curso, analisou-o com base apenas no Curso de Imperatriz, a partir do momento da implantação da Proposta Curricular de 2001, visto que nenhum dos grupos informantes fez relação da reformulação da proposta com a problemática nacional do curso.

Ao analisarem o Curso em relação à expectativa da formação em gestão, os sujeitos do GSI-3 são unânimes em seus depoimentos, confirmando a análise sobre a compreensão da abrangência da formação do gestor, porém, ainda demonstram uma espécie de saudosismo da formação do especialista, pois ainda concebem a formação do pedagogo de forma fragmentada, o que pode ser confirmado na fala do sujeito S1 desse grupo:

[...] gostaria de ter saído do Curso com a segurança da formação de gestor, chegar à escola e saber quais as funções desse profissional: as funções do gestor, do orientador, do supervisor, do coordenador, enfim, compreender o processo de organização da escola; no entanto, não aconteceu, o estágio em gestão foi apenas análise de documentos e projeto da escola; como a maioria das escolas não tinha o seu PPP, não havia um norte para acompanharmos essa organização; então ao concluir o Curso, eu não tinha nenhuma segurança em relação à gestão escolar, a segurança conquistada no Curso foi somente como professora das séries iniciais [...] por sinal, entrei no mercado de trabalho antes de concluir o Curso (aluno da 1ª turma após a implantação da proposta).

O S2 analisa o Curso relatando suas expectativas:

O Curso de Pedagogia no geral foi bom, proporcionou um vasto conhecimento, a relação com os professores era muito boa, no entanto, deixou várias expectativas em relação a alguns professores, pela falta de compromisso destes, mas outros foram excelentes e serviram como exemplo de competência e dedicação. Houve também falta de professores para ministrar algumas disciplinas, a longa espera para que a coordenação de São Luis enviasse professores, o descompromisso destes com as nossas necessidades, pois não entendiam nossa realidade. Porém, tivemos professores que foram referência, como foi o caso de uma professora substituta, numa disciplina de

estágio em docência, essa fez a diferença (aluno da 1ª turma após a implantação da proposta).

O S3 avalia o Curso também como muito bom, faltando apenas melhorar alguns aspectos, como:

[...] a orientação sobre a pesquisa, para que não fique só na sala de aula, deve partir para a experiência, a definição da formação em gestão, e sua prática não fique só na teoria e que a gestão e as funções do gestor tenham a mesma ênfase da formação de professores (aluno da 1ª turma após a implantação da proposta).

O S4 avalia o Curso no aspecto das expectativas da formação:

O Curso é muito bom para formar professores das séries iniciais. Ao procurar o Curso, o meu desejo era me tornar uma profissional que, ao chegar à escola, tivesse clareza das funções do pedagogo; no entanto, ao concluir o Curso, tive a certeza que não ocuparei funções técnicas na escola, visto que a segurança que se adquire no Curso é a de professor das séries iniciais; infelizmente não concretizei meu sonho (aluna da 1ª turma após a implantação da Proposta).

Percebe-se que os informantes desse grupo ampliaram, em alguns aspectos, a visão sobre o Curso e a formação oferecida, porém, em outros pontos, seus depoimentos refletem a compreensão que tiveram os alunos da turma de transição e do conceito de docência na formação do pedagogo, visto que é evidente, nos depoimentos, que a proposta do Curso de Pedagogia da UFMA, Campus de Imperatriz, ainda não atende às expectativas dos que o procuram para se profissionalizar.

Outros aspectos evidentes são a falta de comentários dos professores sobre a trajetória do Curso em nível nacional, o embate de forças na definição das Diretrizes Curriculares (entre os agentes oficiais do governo que tentam atender a concepções diferentes das pensadas pelos defensores da Pedagogia e até entre autores que têm visão diferenciada do perfil do pedagogo). Entende-se que esses aspectos devem ser discutidos pelos atores do Curso na perspectiva da ampliação da formação do pedagogo, prevista nas Diretrizes Curriculares como forma de compreensão dos aspectos revelados nas falas dos sujeitos informantes da pesquisa.

4.4.1 Reflexões sobre o Curso de Pedagogia nos depoimentos dos sujeitos entrevistados

Analisando a Proposta Curricular de 2001 para o Curso de Pedagogia da UFMA, percebe-se, no *Campus* de Imperatriz, a necessidade de compreensão mais consistente das alterações ocorridas em sua estrutura e nas concepções que orientam a formação do Gestor Educacional, a fim de perceber os aspectos conceituais da formação desse profissional.

Percebe-se que houve uma mudança significativa na estrutura do Curso, conforme o texto da Proposta Curricular, que ampliou a visão da formação do profissional da Pedagogia, em consonância com a orientação da Anfope, posteriormente contemplada nas Diretrizes Curriculares.

Entretanto, os entrevistados demonstram que, na prática, as dimensões previstas na Proposta Curricular de 2001 ainda não estão sendo contempladas na íntegra e a ênfase recai na docência das séries iniciais. Nesse aspecto, entende-se a discordância com os princípios da dimensão da formação discutida pela Anfope, que vê a docência como base de formação e identidade profissional, como articulação dos contextos mais amplos dos processos pedagógicos.

Pelos depoimentos, percebe-se que não foi compreendida a docência como base de formação das séries iniciais do Ensino Fundamental, fato que leva aos seguintes questionamentos: Será que ainda persiste na compreensão dos professores do Curso o modelo das habilitações? Perceber a docência apenas nessa perspectiva é optar por um modelo de formação mais reduzido para o pedagogo? De qualquer forma, apesar dos questionamentos, essa perspectiva é comum a autores que representam uma corrente contrária aos princípios da docência defendidos pela Anfope e contemplados nas Diretrizes Curriculares.

Nos depoimentos do GSI-2 (alunos da turma de transição), percebe-se que a dimensão da formação em gestão não foi entendida, ficando a compreensão reduzida à perspectiva da mudança de nomenclatura, fato percebido quando os informantes falam da gestão como se fosse uma formação isolada e não articulada com os eixos formativos, conforme definido no texto da Proposta.

Os sujeitos desse grupo consideram as discussões e debates sobre as teorias de gestão apenas voltadas para a escola, sem considerar a ampla dimensão da formação

voltada para o contexto mais amplo do processo pedagógico, o que evidencia a falta de estudo e aprofundamento dos princípios das Diretrizes Curriculares, contidos no artigo 4º, parágrafo único, segundo o qual “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, bem como nos incisos I, II e III, nos quais está centrado todo o princípio da formação em gestão, absorvidos pela Proposta de Reformulação Curricular de 2001.

Nas entrevistas com os alunos da primeira turma após a implantação da proposta (GSI-3), nota-se um pequeno avanço em termos das discussões e debates sobre as teorias de gestão. Alguns alunos revelam que os textos trabalhados em sala de aula contemplavam os princípios teóricos da Gestão Democrática participativa. No entanto, nesse mesmo grupo, alguns descrevem o estágio de forma semelhante ao que foi descrito pelos alunos da turma de transição (GSI-2); outros dizem que houve um pouco de avanço, por perceberem alguns princípios da Gestão Democrática, porém os classificaram como superficial.

Esse fato confirma as análises anteriores, quando se refere à falta de aprofundamento das Diretrizes. Apenas um dos informantes descreve o estágio como um momento de reflexão das teorias e atribui os méritos à escola na qual estagiou, pois, conforme esse entrevistado, nessa escola a gestão é democrática e participativa, as decisões são tomadas em conjunto por professores e comunidade.

Todos os entrevistados se referem à dimensão investigativa com um sentimento de pesar, os professores pela falta de qualificação para trabalhar essa dimensão contemplada na Proposta, deixando claro que o Curso vem se desenvolvendo apenas na esfera do ensino, aspectos que refletem a inobservância por parte dos sujeitos informantes do parágrafo 2º do artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conforme os entrevistados, o Curso contemplou a docência das séries iniciais, com ênfase no ensino, distanciando-se dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais a docência é pensada como articulação dos processos pedagógicos mais amplos e não como qualificação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para os entrevistados, na prática o Curso ainda necessita adequar-se às alterações contidas na Proposta de Reformulação e sua estrutura, principalmente em relação às dimensões da formação do gestor, conforme os princípios emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais, articulando o novo currículo aos eixos formativos,

enfatizando a formação do gestor e suas funções, com maior ênfase na docência como articuladora dos processos pedagógicos, destacando-se o perfil e a identidade desse profissional, de forma que os alunos formados sintam-se capazes de atuar conforme as dimensões exigidas para a formação.

Os depoimentos dos informantes demonstram que as mudanças conceituais na formação do pedagogo ainda não foram percebidas por seus atores. Para os informantes, a proposta foi implantada, o currículo foi trocado, porém, trouxe várias preocupações com a mudança, entendida como formação de professores das séries iniciais, com a efetivação do currículo nessa nova dimensão, a articulação deste em eixos formativos, a pesquisa como eixo integrador da formação, os professores desarticulados para trabalhar esse eixo formativo, bem como a preocupação com os alunos, que procuram o Curso ainda com visão do pedagogo técnico.

Os depoimentos confirmam as observações feitas em análises anteriores sobre a complexidade da estrutura da Proposta, visto que os atores principais do Curso estavam acostumados com uma estrutura mais linear nas habilitações, bem como com a falta de aprofundamento no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que contribuiu para a manifestação de depoimentos sem uma maior reflexão sobre as mudanças conceituais na formação do gestor.

Apesar dessa constatação, um dos professores entrevistados destacou que não se pode desconhecer a importância do Curso para a região. Sua concorrência no vestibular é muito grande e se percebe que, apesar das reclamações, os alunos falam do Curso com muito orgulho e fazem questão de representá-lo nos eventos da cidade.

Neste ponto, é importante lembrar o que dizem professores e alunos sobre a nota do Curso de Pedagogia no Enade: todos se orgulham em dizer que o obteve nota igual à do Curso em São Luís.

Constata-se, portanto, que vários aspectos do Curso devem ser revistos, entre eles a pesquisa e a formação dos professores para atender à dimensão da Proposta Curricular. Freitas (2003, p. 1.124), “considera a pesquisa como condição fundamental na construção do conhecimento e da identidade do professor, como intelectual e pesquisador da educação”, aspecto esse que ainda não está garantido nem para os professores do Curso em Imperatriz.

Um aspecto que também deve ser melhorado é o vínculo dos professores com a instituição, a maioria dos professores são substitutos, com um contrato de dois

anos e, ao término deste, desvincula-se sem possibilidade de renovação. Esse fato, segundo os informantes, impede a continuidade do trabalho e desestabiliza o desenvolvimento do Curso.

Para os informantes, esse aspecto representa um dos maiores impasses no Curso, até mesmo para os momentos de estudos e discussões das atividades. Quando se renova o quadro de substitutos, recomeça todo o trabalho da coordenação local para ajustar os professores aos procedimentos do Curso.

Sabe-se que, para o atendimento dessas necessidades básicas exigidas para a continuidade do Curso e sua função, é necessário que este passe a ser interesse da Universidade Federal do Maranhão, como gestora do *Campus* de Imperatriz e formuladora de políticas específicas voltadas para a formação desses profissionais que atuam na Educação Básica. No entanto, é preciso considerar que as políticas educacionais estão cada vez mais direcionadas e focalizadas em programas de ajustes à lógica de mercado.

Atualmente, as políticas educacionais implementadas pelo governo federal para o ensino superior estão voltadas para a expansão com novos cursos. Nessa situação, embora o *Campus* de Imperatriz tenha sido contemplado recentemente com a abertura de 30 vagas em concurso público para professores, nenhuma destas se reservava ao Curso de Pedagogia. Assim, percebe-se que não há interesse do governo em suprir o *deficit* de vagas existente no Curso.

Reconhece-se que a Proposta Curricular representa um avanço tanto para o Curso como para os profissionais nele formados, especialmente considerando-se que essa nova dimensão na formação do pedagogo representa uma conquista para os profissionais da Pedagogia, antes engessados por uma habilitação sem muita possibilidade de espaço no mercado de trabalho, pela formação linear, que não correspondia às exigências do mundo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de alguns aspectos levantados e analisados ao longo do estudo, é possível tecer algumas considerações gerais respeitantes ao Curso de Pedagogia da UFMA, no *Campus* de Imperatriz, procurando evidenciar as políticas educacionais orientadoras da reformulação do Curso e como estas incorporaram as concepções de formação do Gestor Educacional implícitas nas Diretrizes Curriculares.

A reforma do Estado brasileiro, determinada pela racionalização econômica, conforme a lógica neoliberal, foi responsável por um conjunto de políticas de fortalecimento do princípio da gestão educacional voltada para a escola em todos os níveis, objetivando racionalizar custos e atrelar a formação dos profissionais da educação à lógica de mercado.

Esses fatos têm contribuído para um debate em torno do papel do Gestor Educacional, que vem se intensificando nas últimas décadas, no sentido de ressignificar a formação desse profissional, ao qual são atribuídas várias funções. Esse debate envolve órgãos governamentais, legisladores, teóricos da educação e pesquisadores da área da Pedagogia, entre os quais se verificam divergências em torno das diretrizes curriculares.

Para os órgãos governamentais, a gestão é vista no sentido da racionalização e otimização. Os legisladores atrelam o Curso e a formação dos profissionais da educação a determinações governamentais, por meio de instrumentos legais. Para boa parte dos teóricos e pesquisadores da educação, dentre os quais os responsáveis pela elaboração das Diretrizes, a formação é entendida numa perspectiva de maior abrangência no campo conceitual e prático da Pedagogia, como reflexão sistemática, com possibilidade de ampliação para o campo investigativo.

Dentre os interlocutores dessa discussão, encontra-se o movimento dos educadores representados pela Anfope, que ampliou o debate até a consolidação do movimento.

Nesse contexto, nasceu a LDB 9.394/96, apresentando-se como reguladora dos interesses do Estado, definindo e direcionando a educação, os sistemas de ensino e a formação dos profissionais da educação.

O debate em torno do reordenamento do Curso de Pedagogia se fortaleceu

com a aprovação da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, que delinea a formação e o perfil do pedagogo em uma nova dimensão.

Por força dessa regulamentação, instaurou-se novo processo de discussão da proposta curricular do curso de formação dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino, principalmente os cursos de Pedagogia. Era o momento de suplantar as velhas concepções da LDB de 1961 (Nº 4.024), que manteve, durante mais de três décadas, por força de pareceres, a estrutura fragmentada em diversas habilitações, formando profissionais considerados técnicos da educação, entre estes o administrador escolar.

Hoje o Gestor Educacional tem uma formação mais ampla, tendo a docência como articuladora dos processos educativos, muito embora, para alguns autores, a formação do Gestor Educacional ainda se encontre atrelada à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Consolidadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as instituições formadoras obrigam-se a reformular a estrutura de seus cursos de Pedagogia.

Nessa perspectiva, a UFMA, como instituição formadora, consolidou o anseio, em discussão há décadas, de reformulação da estrutura do Curso, visando a proporcionar formação condizente com os avanços da atualidade ao profissional da Pedagogia, capacitando-o para atuar nos sistemas educacionais e nas funções pedagógicas e administrativas da escola e de outras instâncias educativas, escolares e não-escolares.

Entretanto, como toda mudança requer um período de adaptação, o Curso de Pedagogia da UFMA, no *Campus* de Imperatriz, passou por um período de ajuste às mudanças previstas na Proposta Reformulação Curricular de 2001, visto que as inovações constantes do texto não faziam parte do cotidiano dos professores, o que provocou alguns impasses, os quais impediram que a proposta implantada no *Campus* de Imperatriz atendesse a seus objetivos, pois não foi entendida na sua organização. Essa situação poderia levar a uma análise menos criteriosa da Proposta no momento da implementação, por vários fatores, entre os quais se destacam:

- a) insuficiente compreensão da Proposta Curricular e do objetivo da reformulação da estrutura do Curso;
- b) deficiência teórico-metodológica dos professores do Curso para articular, na prática, o novo currículo com a formação de professores das séries iniciais e do gestor e com a pesquisa;

- c) incompreensão da forma de organização da Proposta Curricular em eixos formativos, tendo a pesquisa como eixo integrador da formação;
- d) a cultura acadêmica segundo a qual a pesquisa é vista como atributo somente dos qualificados em nível de pós-graduação *strictu senso*.

Esses fatores geraram insegurança tanto nos profissionais que trabalham no Curso quanto nos alunos. Para estes, a forma como foi compreendida a Proposta provocou um sentimento de desvalorização do Curso e da formação, por se entender que a graduação preparava apenas professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia da UFMA, no *Campus* de Imperatriz, ainda tenta se ajustar às mudanças exigidas para a formação do gestor na dimensão das Diretrizes Curriculares, bem como obter a necessária clareza sobre a abrangência dessa formação, em que o gestor passará a desempenhar várias funções.

Percebe-se que a nova organização da Proposta Curricular de 2001, estruturada em eixos formativos, tendo a pesquisa como eixo integrador, representou um grande desafio para os professores do Curso e, conseqüentemente, para os alunos, que, por força do hábito, espelham-se nas análises dos docentes. Esse fato se evidenciou durante as entrevistas – a influência da percepção dos professores quanto à implantação da Proposta. Constatou-se que, no entendimento dos professores, o Curso se voltou para a formação de professores das séries iniciais, conforme se pôde constatar nos depoimentos.

Assim, com vistas à ampliação da gestão dos sistemas educacionais, sugere-se que a integração dos eixos formativos priorize os seguintes aspectos:

- a) gestão escolar participativa e coordenação pedagógica voltada para os processos de sala de aula;
- b) instrumentalização teórico-prática para a construção do Projeto Político Pedagógico, vinculado às demandas do contexto cultural;
- c) estratégias de articulação dos eixos temáticos e estudos independentes, através de seminários da coordenação pedagógica.

No que diz respeito à pesquisa, sugere-se que ela deve permear o Curso em favor de uma cultura pesquisante em contraposição à cultura ensinante. Para tanto, a universidade deve cumprir o princípio da formação continuada dos professores do Curso em direção aos níveis de mestrado ou doutorado, de modo que a horizontalidade que caracteriza a graduação seja enriquecida com a verticalidade, que pode começar a ser

garantida aos alunos por meio de sua inserção em grupos de pesquisas, inclusive para além das formalidades acadêmicas.

Portanto, esse é o grande desafio a ser enfrentado pelos professores da universidade: selecionar, nos campos científico, político e cultural, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos pelos alunos, futuros gestores da Educação Básica, tendo na pesquisa o eixo norteador dessa formação, que deverá se identificar com os vários olhares da realidade, o que exige embasamento epistemológico para atuar efetivamente na superação dos limites do Curso e, por conseqüência, das contradições da sociedade.

Nesse sentido, entende-se que o pedagogo gestor deverá ser um profissional com uma formação que se efetiva a partir do processo sistematizado da reflexão, em que o conhecimento não é um bem que se adquire espontaneamente, mediante um ato mágico, mas fruto da investigação reflexiva do sujeito na construção de seu conhecimento.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua como elemento de reflexão para todos os envolvidos no Curso de Pedagogia da UFMA, Campus de Imperatriz, e, assim, com a continuidade do processo de reversão do impasse gerado pela implantação da Proposta Curricular de 2001, favorecendo o profissional da Pedagogia na identificação de seu espaço no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A formação dos profissionais da Educação Básica no curso de Pedagogia. In FERREIRA, Núria S. Carrepeto; AGUIAR Márcia A.S. (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. 2. ed. Campinas: Papyrus. 2002.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org) **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação. In BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela *et. al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. In **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 96. Campinas. Out., 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9394/96: Possibilidades e perplexidades. In: Iria Brzezinski (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. 1997.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9394/96: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**, 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

BRZEZINSKI, Iria. BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Anne Joyce Angher (coord.). São Paulo: Rideel. 2002. (Coleção Série Acadêmica).

BRZEZINSKI, Iria. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. In AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* (org.). **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 96. Campinas. out., 2006.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado. 1996.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração como vitórias políticas do estado amplo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, (org.). **Gestão Democrática da educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.

CHATIER, R. A **História cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Memórias e Sociedade. Tradução Maria Manuela Galharda. Rio de Janeiro. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Magistério: **Construção cotidiana** (org.). Petrópolis: Vozes. 1997.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação - Programa Qualidade do Ensino Público. **Projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional**. Brasília. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. CNE/CP, n. 1. DOU. 15-5-2006.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DA PEDAGOGIA. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF; Mec/Sesu. 1999.

CONNARCFE - Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. I Encontro, Belo Horizonte. 1983.

CONNARCFE - Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. II Encontro, Belo Horizonte. 1989.

CURY, Carlos Jamil. Graduação e pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. In: **Sociedade & Educação**, Campinas, CEDES, vol. 25, n. 88. Especial. Out./2004.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. Repensando e ressignificando a Gestão Democrática da educação na cultura globalizada. In: **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89. Set/dez, 2004.

FERREIRA, João de Oliveira, Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de Graduação no Brasil, *et al.* In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 75. 2001.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e educação. In: FONSECA, Dirce Mendes da. **Administração educacional**: um compromisso democrático. Campinas: Papyrus. 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Dirce Mendes da. (org.). **Administração educacional**: um compromisso democrático. Campinas: Papyrus. 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes. 1997.

FREITAS, Marta Afonso *et al.* Conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação: In BARBOSA, Eduardo Fernandes *et al.* **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Otoni. 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Ensino de 1º Grau**: instrumento de recuperação econômica? *Universidade e Sociedade*, v. 4, n. 7. São Paulo. Jun./1994.

FREITAS, L.C. **Palestra de abertura do II encontro da Regional Sul da Anfope**. Florianópolis, 1998. (*Mimeio*).

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 69, 1999.

FREITAS Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**: Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80. Set/2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, Dez./2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputa de projetos no Campo da formação do profissional da educação. In AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et. al.* (org.). **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, out., 2006.

GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática e qualidade de ensino. In: **Desafio da qualidade no ensino público**. 1º Fórum Nacional. 28 a 30-07-1994. Minas Centro, Belo Horizonte, MG.

GADOTTI. Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre autonomia da escola. São Paulo: Cortez. 1997.

GAGOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas, Papiros. 1985.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo**: estado e escola pública. 1994. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 1994.

IANNI, Octávio. O mundo do Trabalho. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez. 1996.

IANNI, Otavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1988.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA Selma Garrido. **Formação dos Profissionais da educação**: visão crítica e perspectivas de mudanças. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68. Dez., 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **O debate sobre o estudo científico da educação**: ciência pedagógica ou ciência da educação? Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 10, n. 2. Jul-dez., 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. Pedagogia Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2. ed. Cortez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** In: **Educação e sociedade.** Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96. Campinas. Out., 2006.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho da escola.** São Paulo: Ática. 1993.

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de Gestão da mão de obra. In: OLIVEIRA, C. *et. al.* **O mundo do trabalho.** Crise e mudanças no final do século. São Paulo: MTB/Unicamp. Scrita. 1994.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Editora Loyola. 1996.

MELO, Maria Alice. A investigação como eixo da formação dos professores. In: Antonio Paulino de Sousa (org.). **A formação do professor na sociedade informacional.** Edufma, São Luís. 2004.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Interiorização do ensino: ocaso de Imperatriz/Maranhão. Rio de Janeiro. Nov., 1986. (Dissertação de Mestrado, PUC).

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão de educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes. 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão Democrática no contexto das reformas do estado. In: AGUIAR, Márcia Ângela, (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

PARO. Victor Henrique, **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã. 1995.

PARO Victor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Ática. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Pedagogia: ciência da educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

SHEIB, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade.** Ano XX, n. 68. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **A questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil: fase das propostas (1979-1998)**. RBPAE, v. 15, n. 1. jan/jun. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2003. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 66).

SILVA, Carmem Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

SILVA, Jair Militão da. Políticas públicas em educação e formação de profissionais da educação para a administração de sistemas municipais de ensino. In: **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus. 2003 (Série Cidade Educativa).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia *et al.* **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1998.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

UFMA. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. (Documento Oficial do Curso de Pedagogia.) São Luis: UFMA. 2001.

UHLE, Águeda Bernadete. A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: **Administração educacional: um compromisso democrático**. Dirce Mendes da Fonseca (org.). Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA DE PROFESSOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

OBJETIVO: Analisar as mudanças conceituais na formação do gestor educacional do curso de Pedagogia da UFMA, Campos de Imperatriz, após a reformulação da Proposta Curricular, averiguando a ênfase dada à gestão, ao ensino e à pesquisa.

1. Como ocorreu a discussão para reformulação e implantação da Proposta Curricular de 2001 para o curso de Pedagogia, Campus de Imperatriz?
2. A reformulação e implantação da proposta curricular do curso de Pedagogia de Imperatriz garantiram mudanças conceituais na formação do gestor educacional? Em que sentido?
3. Como se efetivou a organização do atual currículo do curso de Pedagogia em função dos eixos formativos, núcleos temáticos e Estudos Independentes?
4. Em relação à formação no curso de Pedagogia do Campus de Imperatriz, o que está mais evidenciado: a formação de professores das séries iniciais ou a formação do gestor?
5. Na prática do curso de Pedagogia, as bases teórico-metodológicas estudadas possibilitaram maior ênfase: No ensino ou na pesquisa? Justifique.
6. Faça uma breve síntese do curso de Pedagogia de Imperatriz e como este vem se efetivando nessa nova perspectiva do processo de formação do pedagogo, no contexto das atuais demandas para formação deste profissional?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS ALUNOS (TURMA DE TRANSIÇÃO DA PROPOSTA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA: SEMI-ESTRUTURADA

OBJETIVO: Analisar as bases teórico-metodológicas estudadas no curso de Pedagogia no Campus de Imperatriz, averiguando se estas atendem aos princípios da Gestão Democrática e qual a ênfase dada no curso ao ensino e à pesquisa.

1. Como se efetivou a discussão da reformulação e implantação da Proposta Curricular no curso de Pedagogia da UFMA, Campus de Imperatriz?
2. As bases teórico-metodológicas estudadas no curso possibilitaram a fundamentação necessária para o exercício da prática, conforme os princípios da gestão democrática? Justifique.
3. No estudo das bases teórico-metodológicas, qual a ênfase dada à gestão, ao ensino e à pesquisa?
4. Na sua trajetória de formação no curso de Pedagogia o que ficou mais evidente: a formação de professores das séries iniciais ou a formação de gestor? Justifique.
5. Faça uma breve síntese sobre as expectativas da formação inicial como pedagogo.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS ALUNOS (1ª TURMA APÓS A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA: SEMI-ESTRUTURADA

OBJETIVO: Analisar as bases teórico-metodológicas estudadas no curso de Pedagogia, no Campus de Imperatriz, averiguando se estas atendem aos princípios da Gestão Democrática e qual a ênfase dada no curso ao ensino e à pesquisa.

1. As bases teórico-metodológicas estudadas no curso possibilitaram a fundamentação necessária para o exercício da prática, conforme os princípios da gestão democrática? Justifique.
2. No estudo das bases teórico-metodológicas, qual a ênfase dada à gestão, ao ensino e à pesquisa?
3. Na sua trajetória de formação no curso de Pedagogia, o que ficou mais evidente: a formação de professores das séries iniciais ou a formação de gestor? Justifique.
4. Como você analisa o reflexo da reformulação da Proposta Curricular do curso de Pedagogia em sua formação?
5. Faça uma breve síntese sobre as expectativas da formação inicial como pedagogo.

ANEXOS

ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR VIGENTE

| EIXOS FORMATIVOS | | DISCIPLINAS | C.H. |
|---|--|--|------------|
| CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO | | Filosofia da Educação I | 60 |
| | | Filosofia da Educação II | 60 |
| | | Psicologia da Educação I | 60 |
| | | Psicologia da Educação II | 60 |
| | | Psicologia da Educação III | 60 |
| | | Sociologia da Educação I | 60 |
| | | Sociologia da Educação II | 60 |
| | | História da Educação | 60 |
| | | História da Educação Brasileira | 60 |
| | | Fundamentos Antropológicos da Educação | 60 |
| | | Fundamentos Econômicos da Educação | 60 |
| | | Estudos Comparados de Educação | 60 |
| | | SUB-TOTAL | 720 |
| SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO | Gestão de Sistemas e de Escolas | Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I | 90 |
| | | Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II | 60 |
| | | Currículo | 90 |
| | | Didática | 90 |
| | | Política e Planejamento Educacional | 60 |
| | | Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais | 60 |
| | | Estatística Aplicada à Educação | |
| | | SUB-TOTAL | 540 |
| | Formação para a docência | Alfabetização: teoria e prática | |
| | | Educação Especial | |
| | | Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa | 60 |
| | | Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática | 60 |
| | | Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências | 60 |
| Fundamentos e Metodologia de Ensino de História | | 60 | |
| Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia | 75 | | |
| | Arte-Educação | | |
| | Informática Aplicada à Educação | | |
| | SUB-TOTAL | 555 | |

| | | | |
|--|---|---|------------|
| | Práticas Educativas Integradoras | Pesquisa Educacional | 60 |
| | | Projetos Educativos (I a III) | 180 |
| | | Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Escola | 135 |
| | | Estágio em Docência de Disciplinas Pedagógicas | 135 |
| | | Estágio em Docência de Séries Iniciais | 225 |
| | | Monografia | 135 |
| | | SUB-TOTAL | 915 |

| | | | |
|---|---|--|------------|
| ESTUDOS DIVERSIFICA- DOS E APROFUNDA- MENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS | Aprofunda- mento Em Núcleos Temático | I – Educação Infantil | |
| | | ? Fundamentos da Educação Infantil | 60 |
| | | ? História e Política da Educação Infantil | 60 |
| | | ? Processos Metodológicos da Educação Infantil | 60 |
| | | II – Educação Especial | |
| | | ? Fundamentos da Educação Especial | 60 |
| | | ? História e Política da Educação Especial | 60 |
| | | ? Processos Metodológicos da Educação Infantil | 60 |
| | | III – Educação de Jovens e Adultos | |
| | | ? Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos | 60 |
| | | ? História e Política da Educação de Jovens e Adultos | 60 |
| | | ? Processos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos | 60 |
| | | IV – Educação, Comunicação e Tecnologia. | |
| | | ? Fundamentos da Comunicação Educacional | 60 |
| | | ? História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação | 60 |
| ? Processos Metodológicos das Tecnologias Aplicadas à Educação | 60 | | |
| | | SUB-TOTAL EXIGIDO | 180 |

| | | | |
|----------------------------|---|--|--------------|
| | Estudos Diversificados | Criatividade e Novas Metodologias | 60 |
| | | Educação Ambiental | 60 |
| | | Educação e a Mulher | 60 |
| | | Educação para a Saúde | 60 |
| | | Educação e Diversidade Cultural | 60 |
| | | Educação e Terceira Idade | 60 |
| | | Educação e Literatura | 60 |
| | | Educação, Trabalho e Tecnologia | 60 |
| | | Educação do Campo | 60 |
| | | Educação Não-Escolar | 60 |
| | | Educação Indígena | 60 |
| | | História da Educação Maranhense | 60 |
| | | Historiografia da Educação Brasileira | 60 |
| | | Linguística e Alfabetização | 60 |
| | | Fundamentos da Educação Infantil | 60 |
| | Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos | 60 | |
| | | SUB-TOTAL EXIGIDO | 120 |
| | Estudos Independentes | Estudos Independentes em Temáticas Específicas relacionadas à Área da Educação | 195 |
| | | SUB-TOTAL EXIGIDO | 195 |
| | | Educação Física (Prática Desportiva) | 30 |
| CARGA HORÁRIA GERAL | | | 3.210 |

ANEXO B - EQUIVALÊNCIA DO CURRÍCULO PLENO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR COM O CURRÍCULO VIGENTE NA FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

| CURRÍCULO ANTERIOR ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR | | | CURRÍCULO VIGENTE GESTÃO ESCOLAR | | |
|---|-------|----|--|-------|----|
| DISCIPLINA | CAT | CH | DISCIPLINA | CAT | CH |
| NÚCLEO COMUM | | | | | |
| Introdução à Educação | C/OBR | 60 | | | |
| Introdução à Psicologia | C/OBR | 60 | | | |
| Metodologia Científica | C/OBR | 60 | | | |
| Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa Bibliográfica | C/OBR | 60 | | | |
| Sociologia | C/OBR | 60 | | | |
| Antropologia | C/OBR | 60 | Fundamentos Antropológicos da Educação | N/OBR | 60 |
| Filosofia | C/OBR | 60 | | | |
| Introdução à Economia | C/OBR | 60 | | | |
| Psicologia da Educação I | N/OBR | 60 | Psicologia da Educação I | N/OBR | 60 |
| Sociologia da Educação I | N/OBR | 60 | Sociologia da Educação I | N/OBR | 60 |
| Filosofia da Educação I | N/OBR | 60 | Filosofia da Educação I | N/OBR | 60 |
| História da Educação I | N/OBR | 60 | História da Educação | N/OBR | 60 |
| Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I | C/OBR | 60 | Pesquisa Educacional | | 60 |
| Psicologia da Educação II | N/OBR | 60 | Psicologia da Educação II | N/OBR | 60 |
| Sociologia da Educação II | N/OBR | 60 | Sociologia da Educação II | N/OBR | 60 |
| | | | | | |
| Filosofia da Educação II | N/OBR | 60 | Filosofia da Educação II | N/OBR | 60 |
| História da Educação II | N/OBR | 60 | História da Educação Brasileira | N/OBR | 60 |
| Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica II | C/OBR | 60 | | | |
| Psicologia da Educação III | N/OBR | 60 | Psicologia da Educação III | N/OBR | 60 |
| Biologia Educacional | C/OBR | 60 | | | |
| Didática I | N/OBR | 90 | Didática | | 90 |
| Educação Comparada I | C/OBR | 60 | Estudos Comparados de Educação | N/OBR | 60 |
| Psicologia da Educação IV | N/OBR | 60 | | | |
| Didática II | N/OBR | 75 | | | |
| Educação Comparada | C/OBR | 60 | | | |

| HABILITAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS | | | | | |
|---|-------|----|------------------------------------|-------|----|
| Princípios e Métodos de Administração Escolar I | N/OBR | 60 | | | |
| Administração Escolar de 1º Grau | N/OBR | 60 | | | |
| Estatística Aplicada à Educ. I | N/OBR | 75 | Estatística Aplicada à Educação | N/OBR | 60 |
| Estatística Aplicada à Educ. II | N/OBR | 90 | | | |
| Economia da Educação | C/OBR | 60 | Fundamentos Econômicos da Educação | N/OBR | 60 |
| Introdução ao Planejamento Educacional | C/OBR | 60 | | | |
| Princípios e Métodos de Administração II | N/OBR | 60 | | | |

| | | | GESTÃO DE SISTEMAS E ESCOLAS (Novas disciplinas) | | |
|--|--|--|--|-------|----|
| | | | Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I | N/OBR | 90 |
| | | | Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II | N/OBR | 60 |
| | | | Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais | N/OBR | 60 |
| | | | FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA (Novas disciplinas) | | |
| | | | Alfabetização: teoria e prática | N/OBR | 60 |
| | | | Educação Especial | N/OBR | 60 |
| | | | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | N/OBR | 60 |
| | | | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática | N/OBR | 60 |
| | | | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências | N/OBR | 60 |
| | | | Fundamentos e Metodologia do Ensino de História | N/OBR | 60 |
| | | | Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia | N/OBR | 60 |
| | | | Arte-Educação | N/OBR | 60 |
| | | | Informática Aplicada à Educação | N/OBR | 75 |

| PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS (Novas disciplinas) | | | | |
|---|--|--|-------------------------------|-------------|
| | | | Projetos Educativos I | N/OBR 60 |
| | | | Projetos Educativos II | N/OBR 60 |
| | | | Projetos Educativos III | N/OBR 60 |
| | | | Estágio em Gestão de Sistemas | Estágio 135 |

NÚCLEOS TEMÁTICOS *

| CURRÍCULO ANTERIOR | | | CURRÍCULO VIGENTE | | |
|-------------------------------------|------------|-----------|---|------------|-----------|
| DISCIPLINA | CAT | CH | DISCIPLINA | CAT | CH |
| | | | Fundamentos da Educação Infantil | C | 60 |
| | | | História e Política da Educação Infantil | C | 60 |
| | | | Processos Metodológicos da Educação Infantil | C | 60 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | | | | | |
| | | | Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos | C | 60 |
| | | | História e Política da Educação de Jovens e Adultos | C | 60 |
| | | | Processos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos | C | 60 |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL | | | | | |
| | | | Fundamentos da Educação Especial | C | 60 |
| | | | História e Política da Educação Especial | C | 60 |
| | | | Processos Metodológicos da Educação Especial | C | 60 |

| EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA | | | | | |
|---|--|--|--|---|----|
| | | | Fundamentos da Comunicação Educacional | C | 60 |
| | | | História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação | C | 60 |
| | | | Processos Metodológicos das Tecnologias Aplicadas à Educação | C | 60 |

? O aluno do turno vespertino deve cursar obrigatoriamente o mínimo de 03 disciplinas ligadas a um Núcleo Temático. Para alunos do turno noturno estes estudos serão opcionais, não necessários à integralização curricular.

ESTUDOS DIVERSIFICADOS *

| CURRÍCULO ANTERIOR | | | CURRÍCULO VIGENTE | | |
|--------------------|-----|----|---------------------------------------|-----|---------|
| DISCIPLINA | CAT | CH | DISCIPLINA | CAT | C H |
| | | | Educação Ambiental | ELE | 60 |
| | | | Educação para a Saúde | ELE | 60 |
| | | | Educação e Diversidade Cultural | ELE | 60 |
| | | | Educação e Literatura | ELE | 60 |
| | | | Linguística e Alfabetização | ELE | 60 |
| | | | Educação e Terceira Idade | ELE | 60 |
| | | | Educação, Trabalho e Tecnologia | ELE | 60 |
| | | | Educação do Campo | ELE | 60 |
| | | | Educação Não-Escolar | ELE | 60 |
| | | | Educação Indígena | ELE | 60 |
| | | | História da Educação Maranhense | ELE | 60 |
| | | | Historiografia da Educação Brasileira | ELE | 60 |
| | | | Educação e a Mulher | ELE | 60 |
| | | | Criatividade e Novas Metodologias | ELE | 60 |
| | | | Educação Indígena | ELE | 60 |
| | | | Estudos Independentes | ELE | 19 5 |

? O aluno do turno noturno deve cursar obrigatoriamente o mínimo de 02 disciplinas e mais 195 h de Estudos Independentes.

? **Códigos:** N/OBR – Disciplina Nuclear Obrigatória
 C – Disciplina Complementar
 ELE – Disciplina Eletiva
 LE – Disciplina de Legislação Específica

ANEXO C - RESOLUÇÃO CNE/CP**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que promoviem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas

e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares,

de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n^{os} 5/2005 e 3/

2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Barros, Maria das Graças Bezerra.

Curso de Pedagogia - UFMA/Imperatriz: nuances da formação do gestor educacional. / Maria das Graças Bezerra Barros, 2007.

122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Curso de Pedagogia-UFMA-Currículo. 2. Pedagogo - Formação profissional. 3. Gestão educacional. I. Título.

1. CDU 378.046.2.015 (812. 1IMPERATRIZ)